



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

As atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades
educativas especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na
província da Lunda-Norte em Angola

Domingos José Quissanga

Beja, 2018

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

As atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na província da Lunda-Norte em Angola.

Elaborado por: Domingos José Quissanga

Orientado por: Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Beja, 2018

Agradecimentos

Para a materialização de qualquer trabalho ou estudo, que de uma maneira muito especial implica o trabalho com seres humanos, nada teria sido possível sem o apoio essencial de Deus, de pessoas e de instituições que nos ajudaram chegar ao fim. Sendo assim quero agradecer a algumas pessoas, agradecimento este sem ordem numérica porque qualquer um deles poderia ser o primeiro.

Assim tenho de agradecer a DEUS, por me dar o fôlego da vida, as forças para me levantar todos dias e por me ter dado a saúde a mim, à minha família e a todos aqueles que me são próximos, sem os quais não seria possível chegar à meta. Igualmente, agradeço a todos os professores da Escola Superior de Educação, do curso de mestrado em Educação Especial- especialização no Domínio Cognitivo e Motor, por me transmitirem os conhecimentos durante o primeiro ano curricular, onde comecei a marcar os primeiros passos até chegar à desejada meta.

Os agradecimentos especiais vão para a professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos, pela atenção, disponibilidade, apoio, a partilha de saber, na orientação deste estudo, proposta a grau de Mestre e ao professor Doutor Cesário de Almeida, pelas orientações sobre os dados de análise estatística, que contribuíram grandemente para a conclusão deste estudo.

Agradeço também à minha esposa, Victoria Rodrigues Gabriel Chicolassonhi e aos meus filhos que tanto amo e que são em especial a razão da minha existência e o meu projeto de vida.

Os meus agradecimentos estendem-se também à minha família em geral, e aos meus amigos mais próximos, que me incentivaram, me deram forças neste momento difícil da minha vida e fizeram com que eu acreditasse que era capaz e que não podia desistir desta caminhada. E também por cuidarem da minha esposa e dos meus filhos nos bons e nos maus momentos durante a minha formação académica. Por fim, agradeço às pessoas em geral, às instituições, que direta ou indiretamente me incentivaram, na busca do conhecimento científico e pedagógico e também aos professores que se disponibilizaram a responder às questões do questionário aplicado no presente estudo.

Resumo

O presente estudo foca a problemática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino geral e tem como objeto de análise as atitudes dos professores face à inclusão desses alunos, no complexo escolar do Município do Cambulo, na província da Lunda-Norte em Angola. Assim, compreender as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no referido complexo escolar, foi o objetivo geral, norteador da pesquisa desenvolvida.

Para o efeito, recorreu-se à revisão da literatura para esclarecer os conceitos essenciais da investigação, tais como: necessidades educativas especiais, tipos de necessidades educativas especiais, atitudes, atitudes das sociedades face à diferença, inclusão, educação inclusiva, formação de professores, visão da sociedade angolana face à diferença, educação em Angola, educação especial e educação inclusiva em Angola.

Procurou-se compreender as atitudes dos professores do ensino geral que lecionam os dois ciclos, o ensino primário e o 1º ciclo, numa amostra alargada de 86 professores, que corresponde a 83 % num universo de 103 professores divididos em quatro complexos escolares, a citar: Lueji A`Nkonde nº 50, Comandante Gika nº 48, Deolinda Rodrigues nº 34, Say-Dy-Mingas nº33.

O estudo realizado é de natureza exploratória e descritiva, inscrevendo-se num modelo de investigação misto—quantitativo e qualitativo. Como método de recolha de dados foi utilizado o questionário que integrou uma escala de atitudes e a informação foi submetida a análise de conteúdo e tratamento estatístico para analisar as relações dos dados com as variáveis, hipóteses e objetivo da pesquisa.

Apurou-se um nível elevado de concordância, mas também de discordância em algumas das respostas dos professores e concluiu-se que a maioria dos inquiridos apresenta uma atitude de razoável aceitação face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Atitudes; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais

Abstract

The present study focuses on the inclusion of students with special educational needs in general education and aims to analyse the teachers' attitudes towards the inclusion of these students in the school complex of Cambulo Municipality in the province of Lunda-Norte in Angola. Thus, understanding the teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in that school complex was the general goal, guiding the research developed.

A review of the literature was made, in order to clarify the essential concepts of the research, such as: special educational needs, types of special educational needs, attitudes, attitudes of societies towards difference, inclusion, inclusive education, teacher training, vision of society in the face of difference, education in Angola, special education and inclusive education in Angola.

We tried to understand the attitudes of general education teachers who teach both cycles, primary education and the first cycle, in a large sample of 86 teachers, corresponding to 83% in a universe of 103 teachers, divided into four school complexes, to be cited: Lueji A'Nkonde n° 50, Comandante Gika n° 48, Deolinda Rodrigues n° 34, Say-Dy-Mingas n°33.

The study is exploratory and descriptive in nature, and inscribed in a mixed-quantitative and qualitative research model. As a method of data collection, it was applied a questionnaire, that integrated an attitudes' scale and the information was submitted to content analysis and statistical treatment to analyse the data relations with the variables, hypotheses and research goal.

There was a high level of agreement but also disagreement in some of the teachers' responses and was concluded that the majority of the respondents presented an attitude of reasonable acceptance regarding the inclusion of students with special educational needs.

Keywords: Attitudes; Inclusion; Special Educational Needs

Índice	
Resumo	4
Introdução	9
I. Parte - Revisão da Literatura	11
1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	11
2. Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	13
3. Conceito de atitude: suas consequências na inclusão escolar.....	15
3.1. Atitudes da sociedade face à diferença	17
4. Escola contemporânea: uma escola para todos	22
4.1. Conceito da inclusão	22
4.2. Educação Inclusiva	25
4.3. Formação de professores: uma condição para a educação inclusiva ...	29
5. A visão da sociedade Angolana face à deficiência	34
6. Educação em Angola	35
6.1. Educação especial e educação inclusiva em Angola	42
II- Parte – Estudo Empírico	49
1. Contextualização e descrição da problemática	49
1.1. Objetivos, Hipóteses e Variáveis	51
2. Metodologia.....	55
2.1. Modelo de investigação	55
2.2. Métodos de recolha e tratamentos de dados.....	56
2.3. Organização da escala	59
3. Participantes do estudo	61
Parte III- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	64
1. Análise dos questionários	64
1.1. Caracterização dos participantes.....	64
1.2. Concepções sobre a inclusão escolar	70
2. Discussão dos Resultados.....	88
Conclusão	92
Bibliografia	96
Apêndice	101

Índice de tabelas

Tabela 1 - Número de docentes distribuídos por nível de ensino	62
Tabela 2 - Número de docentes distribuídos por categorias.....	62
Tabela 3 - Escalão etário	66
Tabela 4 - Habilitações acadêmicas	66
Tabela 5 - Formação Específica em Educação Especial	67
Tabela 6 - Categoria Profissional.....	67
Tabela 7 - Subsistema de Ensino em que leciona.....	68
Tabela 8 - Experiência profissional	68
Tabela 9 - Experiência Profissional na docência com alunos com NEE.....	69
Tabela 10 - Tempo de experiência com alunos com NEE	69
Tabela 11 - Inclusão das crianças com NEE na escola do ensino geral	70
Tabela 12 - Condições necessárias para apoio às crianças com NEE.....	71
Tabela 13 - Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a assistir às aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”	72
Tabela 14 - Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver.....	73
Tabela 15 - Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre considerada, independentemente das dificuldades que o aluno tiver..	73
Tabela 16 - Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença ...	73
Tabela 17 - A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino e aprendizagem de todos os alunos	74
Tabela 18 - Dar aula com alunos com NEE “deficiência” na turma dos alunos “normais”, tem efeitos negativos no desenvolvimento geral dos alunos deficientes	74
Tabela 19 - Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas.....	75
Tabela 20 - Os alunos com NEE “deficiência” devem estudar e permanecer na mesma escola, com os alunos “normais”, mas em salas anexas	75
Tabela 21 - Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial	75
Tabela 22 - Um aluno com NEE “deficiência” manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma da escola do ensino geral.....	76
Tabela 23 - O estado investe pouco dinheiro e recursos no atendimento dos alunos com NEE “deficiência”.....	76
Tabela 24 - Os professores conhecem a legislação em vigor em Educação Especial	76
Tabela 25 - Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”	77

Tabela 26- Os alunos com NEE “deficiência” incluídos na escola, serão isolados socialmente pelos alunos “normais”	77
Tabela 27- O isolamento do aluno com NEE “deficiência”, tem um efeito negativo no seu desenvolvimento social e emocional.....	77
Tabela 28- A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE “deficiência”	78
Tabela 29- Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE “deficiência”	78
Tabela 30- A conduta dos alunos com NEE “deficiência” na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos	78
Tabela 31- Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos do ensino geral na turma são apropriadas para os alunos com NEE “deficiência”	79
Tabela 32- A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”	79
Tabela 33- Na minha escola, os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com NEE “deficiência” são importantes na sala de aula.....	79
Tabela 34- Na minha escola, a tecnologia é adequada para aumentar as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”	80
Tabela 35- Os alunos com NEE “deficiência” monopolizam o tempo do professor, o que prejudica o desenvolvimento e aprendizagem dos outros alunos	80
Tabela 36- A frequência das aulas pelos alunos com NEE “deficiência”, na turma da escola do ensino geral é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.....	80
Tabela 37- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” implicará uma nova preparação dos professores da escola	81
Tabela 38- A inclusão de alunos com NEE “deficiência” promoverá a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos	81
Tabela 39- Percentagem das afirmações concordantes e discordantes dos inquiridos	82

Índice de gráfico

Gráfico 1- Género dos inquiridores	65
---	----

Introdução

Falar de escola inclusiva implica olhar para a escola como um lugar que oferece oportunidades de aprendizagem à diversidade dos alunos. Uma escola para todos valoriza a diferença, responde à diversidade e promove a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como referem Silva e Cabrito (2016, p.87) citando Hegarty (2002), “É nossa missão assegurar que a educação inclusiva seja reconhecida como parte da educação para todos”.

Tendo em conta que um dos projetos do Ministério de Educação de Angola é integrar de forma inclusiva os alunos com NEE no ensino geral, espera-se que os professores do ensino primário e do primeiro ciclo e não só, tenham atitudes positivas, e tomem medidas práticas na sua esfera de ação.

Assim, o estudo que nos propusemos realizar, tem como tema as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na Província da Lunda – Norte em Angola. Sendo o professor um dos elementos primordiais para a inclusão, deve sentir-se motivado a trabalhar com crianças diferentes.

Um professor que desconheça toda a problemática em redor das necessidades educativas especiais, nunca poderá ser um bom professor para um aluno especial ou promotor da sua inclusão. Os professores são de facto o verdadeiro motor para a inclusão das crianças com NEE.

A escolha destas instituições escolares localizadas neste município, deveu-se à não frequência no sistema de ensino de crianças com problemáticas visíveis, sendo que a sua existência é um facto no município. Acresce ainda um número frequente de crianças com dificuldades decorrentes de problemáticas invisíveis aos olhos dos docentes e que desistem da escolaridade.

São vários os benefícios que justificam as atitudes positivas dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, pois segundo Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988, p.19) citados por S. Stainback e

W. Stainback (1999, p.22) “as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades, e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.”

A opção por estudar a problemática das atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE, prende-se com três aspetos fundamentais: em primeiro lugar, a escola é uma das instituições responsáveis pela formação ética e individual dos alunos. “É na escola que os alunos passam grande parte do tempo, as suas vivências e experiências diárias na escola acabarão por influenciar a sua conduta como pessoas e como profissionais no futuro” (Lopes & Alves, 2014, p.53).

Um segundo aspeto evidenciado por Lopes e Alves (2014, p.53) é o de que: “um professor tem uma grande responsabilidade a este nível, as suas atitudes marcam o desempenho da sua função e influenciam o meio escolar e todas as relações estabelecidas no contexto da comunidade educativa”. E num terceiro aspeto, “as atitudes positivas são ferramentas para a democratização das sociedades, os professores enquanto agentes da mudança e facilitadores com espírito crítico, devem adotar atitudes positivas, com vista a uma inclusão social plena”.

Este trabalho está dividido em três partes, a primeira trata-se da revisão da literatura, que nos levará a compreender a problemática em estudo. A segunda é inteiramente dedicada ao estudo empírico, onde se faz a contextualização e descrição da problemática, descreve-se o modelo de investigação, os objetivos da pesquisa, os instrumentos a utilizar, a constituição e caracterização dos participantes no estudo, e na terceira parte faz-se a apresentação e discussão dos resultados. Finalizamos este trabalho com as conclusões, referências bibliográficas e apêndices.

I. Parte - Revisão da Literatura

1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

A expressão educação especial, foi utilizada tradicionalmente, para designar um tipo de educação diferente da ordinária, ministrada em escolas especiais, e que tinha um percurso paralelo à educação geral. Esta concepção foi-se modificando a pouco e pouco, começando a haver uma normalização de serviços e surgindo uma nova filosofia educacional: a integração destes alunos no ensino ordinário em convívio com os colegas “normais”, sempre que era possível. Assim surge um novo modelo de educação especial e aparece o conceito de necessidades educativas especiais que é referido pela primeira vez no Warnock Report (1978) (Dias, 1999, p.56).

De acordo com Correia (2008, p.18) citando outro autor, a educação especial ainda é muito incompreendida entre nós até, porque, como nos diz Kauffman (2002), “a educação especial é um aspeto essencial de um bom sistema público de educação”. O que é a educação especial? e o que há de especial na educação especial? Esta segunda questão remete-nos, em primeiro lugar, para o conceito de educação.

Deste modo, se definirmos a educação como sendo um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage (Correia,1991), verificamos que o ensino é um componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maior forem os seus problemas e os dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem (Correia 2008, pp.18-19).

Segundo Correia (1999, p.47), o termo necessidades educativas especiais vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado da filosofia da integração e proporcionando uma igualdade

de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas de toda a criança e adolescente em idade escolar.

Na mesma linha de pensamento, afirma que o conceito de NEE se aplica também “à criança e adolescente com problemas sensoriais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais, abrange crianças e adolescentes com aprendizagem atípica, isto é que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente” (Correia, 1999, p.47).

Para Marchasi e Martin (1990), citados por Correia (1999, p.48), o termo necessidades educativas especiais, refere-se aos alunos que apresentam uma problemática de aprendizagem durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.

Assim sendo, para além do papel fundamental que os educadores, professores e pais têm nas aprendizagens de um aluno, poderá haver também a necessidade de se envolverem outros recursos (psicólogos, terapeutas, técnicos de serviços sociais, médicos) para que as respostas educativas sejam as mais eficazes. Portanto, o especial, no termo educação especial, refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e a família devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com necessidades educativas especiais (Correia, 2008).

Cada criança é “especial”, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. Há crianças que dadas as suas características, são simultaneamente semelhantes e diferentes dos seus parceiros da mesma faixa etária, as diferenças assentam na presença de fatores diferenciais de ordem física, cognitiva, linguística, social e afetiva (Dias, 1999).

Dias (1999, pp.55-57), citando outros autores, refere que “para que se dê um desenvolvimento das suas capacidades, é necessário fornecer intervenção

educativa especializada assim como meios e cuidados especiais que variam consoante as necessidades especiais de cada criança (Fonseca,1989). Giné (1987) considera que as NEE se devem definir em função dos fins gerais da educação e dos serviços de ajuda educativa que certos alunos necessitam para alcançar esses fins da educação, uma criança tem Necessidade Educativa Especial quando apresenta uma dificuldade na aprendizagem que requer uma medida educativa especial, ou seja quando apresenta algum problema de aprendizagem durante a sua escolarização, que exija uma atenção mais específica e maiores recursos educativos que os necessários para os restantes colegas da mesma idade. Quando sofre de uma incapacidade que dificulta o uso das instalações educativas à disposição dos restantes colegas da sua idade (Hegarty,1986).”

2.Tipos de Necessidades Educativas Especiais

Vários autores como Dias (1999), Correia (1999, 2013) manifestam uma opinião convergente sobre as necessidades educativas especiais, e afirmaram que há dois tipos de necessidades educativas especiais: necessidades educativas especiais permanentes ou significativas e necessidades educativas especiais temporárias ou ligeiras. Perante esta situação e conforme já referido anteriormente, a escola deve estar preparada para dar resposta eficaz a estas problemáticas.

Segundo estes autores acima referenciados, as necessidades educativas especiais permanentes ou significativas são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar.

Neste grupo, encontram-se crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais, e ainda por défices socioculturais económicos graves, abrangem problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

Assim sendo, as NEE de carácter intelectual, as quais eram designadas por “deficiência mental” e hoje por dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), podem ser classificadas em vários graus: ligeira, moderada, severa ou profunda. Os alunos, com estes problemas têm dificuldades na aprendizagem académica ou social.

Nas NEE de carácter sensorial incluem-se, principalmente os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas. No que diz respeito à visão, podemos considerar duas subcategorias, os cegos e os amblíopes. E quanto à audição, também se divide em duas subcategorias, os surdos e os hipoacústicos.

As NEE de carácter motor, incluem todos os alunos cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, provocando-lhes incapacidades do tipo manual ou de mobilidade.

Já as NEE de carácter emocional abrangem todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental origina condutas de tal forma desapropriadas que levam à disrupção dos ambientes em que se inserem.

As NEE de carácter processológico incluem os alunos com problemas derivados da receção, organização e expressão de informação. Estes alunos são geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem.

As necessidades educativas especiais temporárias ou ligeiras, são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socio emocional.

Vários estudos indicam que o funcionamento intelectual e o desenvolvimento geral podem ser influenciados por um ambiente precoce, rico e estimulante. Os objetivos educacionais para as crianças com necessidades educativas especiais, especialmente aqueles alunos com necessidades educativas especiais temporárias, são os mesmos que os definidos para as outras crianças:

melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos de aprendizagem (Correia 1999).

3. Conceito de atitude: suas consequências na inclusão escolar

Desde a primeira metade do século XX, vários estudos sobre atitudes têm sido realizados. Contudo, continuamos a observar, no século XXI, pouco consenso face à definição de atitude (Lima, 2002, citado por Santos & César, 2010). Muitos teóricos apresentam uma definição restrita do conceito de atitudes, enfatizando a componente cognitiva, afetiva ou social, outros concebem-na como algo indissociável e ainda outros como um termo que engloba diferentes componentes (Chaves, 2006).

Thomas e Znaniecki (1915) citados por Lima, (1996, p.168), entendiam por “atitude, um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social”. Já Santiago, (1989, pp.90-91), citado por Chaves (2006, p.236) considera tratar-se de uma predisposição emocional determinando um comportamento ou uma ação. Ajzen (1998) sublinha que é uma predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento” (citados por Chaves, 2006, p.237).

Segundo Alcântara, (1998, p. 9) citado por Silva, Ribeiro e Carvalho (2013, p.55), “as atitudes são sistemas fundamentais pelos quais o homem ordena e determina a sua relação e conduta com o seu meio ambiente. São as formas que temos de reação perante os valores, predisposições estáveis a avaliar de certa forma e agir em conformidade. Enfim, são o resultado da influência dos valores em nós”. Para Lima (1996), citado por Chaves (2006, p.239), apesar de existirem algumas divergências, há consenso relativamente à existência de diversos traços:

- As atitudes expressam o posicionamento de um indivíduo ou de um grupo em situações conhecidas;

- A atitude explicita o objeto da sua referência utilizando a expressão “atitude face a...,”
- Nas atitudes estão sempre presentes a dimensão afetivo-avaliativa, sendo possível de ser perspectivada como positiva ou negativa.”

A partir da compreensão das atitudes dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam nas suas salas de aula. Se a atitude do professor for negativa condiciona a prática pedagógica, mas se for positiva, assume uma função importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Conforme nos aponta Warwick (2001, p.115), “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013, p.55).

De acordo com Sampaio e Morgado (2014, p.169), citando Omote (2005), de um modo genérico, os professores não têm vindo a envolver-se numa formação especializada para lidar com a nova realidade, isto é, a de lecionar em classes inclusivas, tendo em consideração que uma formação de qualidade não consiste meramente na capacitação do pessoal docente para a compreensão das características e necessidades do aluno “deficiente” e no domínio da utilização de uma vasta variedade de recursos, mas deve vincular-se a uma nova visão de ensino e de aprendizagem, alicerçada em atitudes favoráveis à inclusão.

A resposta educacional à criança com necessidades educativas especiais, não passa apenas pela adequação de currículos, programas, e metodologias, mas acima de tudo por uma atitude não preconceituosa e não segregadora, por forma a respeitar a heterogeneidade humana (Caracóis, 2003).

Portanto, existem vários fatores que influenciam o processo de formação das atitudes dos professores, face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com Sampaio e Morgado (2014, p.169), citando diversos autores, entre estes fatores, temos os de “natureza da necessidade especial ou seja as características do diagnóstico da criança com NEE, a

presença de recursos humanos e materiais necessários, o suporte familiar, a formação profissional dos professores, o género, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade, a formação em Educação Especial e a experiência no ensino do aluno com necessidades educativas especiais (Hastings & Oakford, 2003; Gomes & Barbosa, 2006; Silveira & Neves, 2006)".

Na mesma linha do pensamento, Caracóis (2003, p.18), citando outros autores como Larrivee e Cook (1978) e Garcia (1985), refere que existem outros fatores não menos importantes, como "as condições da escola (tamanho da turma, o tipo de escola, o rácio professor aluno, a organização da direção da escola)". A inclusão escolar é um processo complexo e dinâmico, porque exige uma mudança a nível do funcionamento da escola, uma abertura à comunidade e mudança de atitudes do indivíduo em relação a ele próprio e a outro.

3.1. Atitudes da sociedade face à diferença

A relação entre a sociedade e os indivíduos com necessidades especiais, não tem sido fácil. Nesta ótica percebe-se que o grau de desenvolvimento moral de uma sociedade, poderá ser aferido a partir do modo como trata e respeita todos os que são diferentes. A rotulagem pontuada pelo estigma da discriminação poderá funcionar ao serviço da exclusão, limitando a participação de um determinado grupo na vida da comunidade (Ferreira, 2007).

Segundo autores citados por Ferreira (2007, p.61) "as atitudes discriminatórias surgem na medida em que qualquer sistema social tem poder para transformar um comportamento num problema social, legitimado, na maioria das vezes pelas diferentes disciplinas científicas (Edgerton, 1970) e Stone (1984). Para Rhodes (1995) o sistema recorre ao estatuto privilegiado da ciência para justificar a sua realidade". Gartner e Lipsky (1992) afirmam que, para explicar o modo como as atitudes face aos indivíduos com necessidades especiais impregnam as práticas dos profissionais, basta observar o caso específico da forma como a própria

literatura psicossocial as sustenta, ao discorrer acerca das diferenças na base das seguintes assunções:

- as diferenças são determinadas biologicamente;
- as pessoas com incapacidades enfrentam intermináveis problemas causados pela sua incapacidade;
- as pessoas diferentes são “vítimas”;
- a incapacidade é central na autodefinição e no autoconceito das pessoas com perturbações;
- a incapacidade é sinónimo de necessidade de ajuda e suporte social.

Ao longo da história da humanidade foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade, para com as pessoas com necessidades educativas especiais “deficiência”. Os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com “deficiências” uma inadaptação social geradora de ignorância, preconceitos e tabus que ao longo dos séculos alimentaram os mitos populares da perigosidade destas pessoas determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha (Vieira & Pereira, 2012).

Tudo o que era diferente ou não correspondia às expetativas das sociedades era simplesmente afastado das comunidades por medo da diferença ou porque esta era vista como fonte de preocupações, despesas e cuidados para as famílias e para os governos (Lopes, 2015, p.180)

Ao observar a evolução da forma de perspetivar a deficiência constatamos a existência de quatro abordagens: a separação (pensamento mágico-religioso: aniquilação e veneração), a proteção (instituição do monoteísmo: caridade), a emancipação (humanismo e renascimento: estudo do homem e educabilidade das populações especiais nos mosteiros locais de cultura) e, finalmente a integração (passagem da posição de aluno para pessoa, com o aparecimento de conceitos como a normalização, educação (Moniz Pereira, 1993). Foi por volta do período de proteção que se criaram as primeiras instituições para a colocação dos “deficientes” (cit. em Santos & Morato, 2002, p.21).

De acordo com Vieira e Pereira (2012, p.17), “felizmente o desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, à solidariedade e justiça social que lhe são inerentes, determinaram o desabrochar de uma nova mentalidade, que começou por uma atitude de ingénua desculpabilização moral.” Só nos fins do século XIX se iniciam os estudos científicos para posterior estruturação do ensino especial (Faustino,1994, citado por Santos & Morato, 2002).

A vida em comunidade e o consequente estabelecimento de regras de convivência entre as pessoas muito diferentes condiciona a latitude de aceitação das diferenças intra-individuais. O juízo sobre a diferença tem consequências, entre estas consequências, a que parece ter maior impacto na educação é a de como a consideração de uma diferença pode conduzir à desigualdade e até à exclusão.

Hoje entendemos que a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso. Frequentemente, em particular no passado, as sociedades viam a diferença como uma ameaça. A comunidade com que hoje as pessoas com Necessidades Especiais se confrontam é, pois, mais dinâmica e situada do que se assume na literatura sobre a integração. Muitas vezes a integração e a inclusão tornam-se figuras meramente retóricas (Rodrigues, 2001).

Concordando com Caracóis (2003, p.17) citando Hegarty (1993), em muitos países são notórias as discrepâncias entre a política oficial e a realidade. Se o lugar adequado da criança com necessidades educativas especiais, é a escola regular e que só em última instância se deverá recorrer à escola especial, verifica-se que isto não acontece na prática, já que um grande número de crianças continua a ser educada em regime de segregação. Estes factos, atribuem-se às várias causas que provocam tal fracasso: as limitações pedagógicas das escolas regulares; o imperativo de um currículo nacional; a falta de ação do sistema educativo; a falta de compromisso por parte dos principais intervenientes; o interesse de investidores e o mecanismo de distribuição de verbas.

Na mesma linha de pensamento, Ainscow (1998, p.17), afirma que, “as causas das dificuldades dos professores em implementar uma política de integração, reside no facto de os professores das escolas regulares ainda não verem o ensino das crianças com necessidades especiais como sendo da sua responsabilidade e por outro lado, não estarem muitas vezes apetrechados para o fazer (quer no que diz respeito à formação, quer aos materiais)”. Estas causas podem ser as mesmas que estão na base da dificuldade para implementação de uma política inclusiva no seu verdadeiro sentido.

Para Ainscow (1998, p.17), o aumento da burocracia que está muitas vezes associado à educação especial e as inevitáveis reivindicações para obtenção de recursos suplementares resultam na crescente proporção de crianças rotuladas como “deficientes”. A insatisfação com os progressos feitos no sentido da integração fez surgir, em muitos países, vozes em favor de mudanças políticas mais radicais (Ainscow, 1991, citado por Ainscow, 1998).

Desde a conferência mundial sobre a educação para todos realizada sob os auspícios da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial em Jomtien (Tailândia), em março de 1990, o pensamento neste campo tem progredido até ao ponto em que a agenda das necessidades educativas especiais (NEE) é agora contemplada como um elemento essencial do processo da educação para todos. A conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha, em junho de 1994, em Salamanca, baseia-se também na premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspetiva totalmente inclusiva. Neste sentido, coloca-se o seguinte manifesto (Correia, 2010, pp.58-59):

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, IX).

Tendo em conta este pensamento, as necessidades de aprendizagem das pessoas com “deficiências” requerem cuidado especial. Têm de ser dados passos no sentido de assegurar a igualdade de acesso à educação como parte inclusiva do sistema educativo.

Este desafio é enorme, especialmente para países em vias de desenvolvimento, porque a luta constante para conseguir garantir a educação básica para a maioria das crianças torna-se prioritária quando comparada com a necessidade de ir ao encontro dos que têm “deficiência”. “O encontro de consultores em educação especial da UNESCO (UNESCO, 1998, citado por Aisncow, 1998, pp. 20-21), fez um levantamento de alguns obstáculos de carácter geral, a saber:

- Inadequação de perceções e, por conseguinte, do estabelecimento de políticas, o que está muito ligado a atitudes, quer sejam culturais, religiosas, políticas ou ideológicas;
- Rigidez de disposições legislativas e administrativas, especialmente no que diz respeito à caracterização da deficiência e a uma localização de recursos que não é flexível e que, muitas vezes, não está em consonância com as necessidades individuais;
- Discrepância entre o que existe e o nosso conhecimento atual sobre o que deveria existir, dado que a disseminação do conhecimento é deficiente;
- Em muitos países, a educação especial ainda é vista como um empreendimento caritativo, um programa de bem-estar social. A responsabilidade pela educação especial nem sempre cabe aos serviços de educação;
- A separação administrativa e profissional que continua a dividir a comunidade nas componentes “especial” e “regular”, isolando uma da outra.”

A resolução deste problema passa pela eficácia de programas inclusivos: ao nível do progresso académico e social, a nível superior, a nível intermédio e a nível da base; a renovação do sistema educativo; a adequação dos currículos no que se refere aos conteúdos e métodos; a mudança de atitude face às crianças com necessidades especiais por parte de toda a sociedade.

A sociedade e o sistema educativo são os responsáveis das causas sociais e morais que podem de qualquer forma impedir a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. “As atitudes que predominam na sociedade acabam por se refletir a nível das respostas individuais à criança com “deficiência” (Briker, 1978, citado por Caracóis, 2003, p.17).” Para Ferreira (2007, p.67), citando outros autores, “eliminar a desigualdade é acima de tudo, promover o desenvolvimento de uma cultura que leve ao reconhecimento e ao respeito (Thomas & Loxley, 2001), Taylor (1992).”

4. Escola contemporânea: uma escola para todos

4.1. Conceito da inclusão

Lopes (2015, p.160) citando Vygotsky (1991), diz-nos que “o conhecimento se constrói através da influência dos fatores socio-históricos e culturais, defendendo que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento integram uma construção essencialmente sociocultural, atribuindo extrema importância ao meio e ao indivíduo, que dependem um do outro e se influenciam mutuamente”.

O conceito de inclusão não nasceu do vazio. Parece ter vindo a girar-se desde os anos 60 do século XX, sendo, contudo em fins de 70, princípio de 80, que ele toma a forma mais atual, quando um grupo de pais de crianças com NEE severas exigem a colocação dos seus filhos nas escolas regulares das suas comunidades pretendendo pôr fim à constante discriminação de que eram alvo. Começa a caminhada da escola integradora para a escola inclusiva (Rodrigues, 2001, p.131).

Assim sendo, a inclusão, nasce com o fim de inserir as crianças com NEE nas escolas regulares. Segundo outros autores citados por Correia (2013), “as necessidades educativas dos alunos não deviam requerer um sistema dual, pois ele podia fomentar atitudes injustas e desapropriadas em relação à educação (S. Stainback, W., Stainback & Bunch, 1989). Braaten, Kauffman, Polsgrove e

Nelson (1988), diziam que aqueles que apoiavam a reestruturação radical ou unificação do sistema dual não compreendiam a magnitude do problema”.

Segundo Ferreira, (2007, pp. 59-60) citando outros autores, a inclusão pode ser definida como proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. Para a sua concretização implica que se abandone a noção da educação especial. Incluir representa, tão somente o propósito ético de atuar face às crianças com NEE (Edgar,1987; Skrtic, 1991; Lipsky & Gartner 1996; Shevin, 1996; Gallagher, 2001. Thomas & Loxley,2001). E a forma mais capaz de combater as atitudes discriminatórias (Goessling, 2000; Stainback, 2000), é o modo de favorecer a sustentação de um sistema de solidariedade quer na escola, quer na sociedade.

De acordo com Correia (2013, p.21), citando Correia (1997), “a inclusão é a inserção dos alunos com NEE na classe regular, onde sempre que é possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades”. Toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência, não basta inserir uma criança numa classe regular, é preciso também que sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial (Correia,2008).

A este propósito, Correia (1997) citado por Correia (2008, p.13), afirma que, “quando uma criança com NEES é meramente colocada numa classe regular sem os serviços e apoios de que necessita e ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades desta mesma criança, sem o apoio de especialistas, isso não é inclusão, nem é educação especial ou educação regular apropriada, é educação irresponsável”. Para Correia (2013, p.21) o conceito de inclusão engloba três parâmetros: modalidade de atendimento, educação apropriada, serviços adequados.

- modalidade de atendimento - não em termos de um continuum educacional como prescrito pela filosofia integradora, mas dando a relevância à permanência dos alunos com NEE na classe regular;
- educação apropriada - respeitar as características e necessidades dos alunos com NEE, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem;
- serviços adequados - conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno.

No entanto, Freire (2008, p.6), citando vários autores afirma que, “a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al. 1997; UNESCO, 1994, 2003b). Mas, não obstante os esforços legislativos, persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006)”.

A prática da inclusão propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar. O conceito de inclusão, porém, parte de outro paradigma no qual a “deficiência” não é responsabilidade exclusiva de seu “portador”, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas necessidades (Kafrouni & Sousa, 2001).

Para Freire (2008, p.8,), a inclusão assenta numa nova visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos. Aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global (Ainscow, 1999; César, 2003; Clark et al., 1997)”.

Ainda citando outros autores, Freire (2008, p.10) sublinha que para Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994, p.489), “o objetivo da inclusão não é

apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade. Ainscow (1999) sustenta que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes, e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona”.

Assim, “para criar um sistema educativo inclusivo, não basta mudar a escola (Rodrigues, 2003; UNESCO, 2003a). Se, por um lado, é essencial desenvolver um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação dos novos princípios (Armstrong et al., 2000; Corbett & Slee, 2000; Dyson & Millward, 2000; Rouse & Florian, 1997), é igualmente, primordial mudar a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva” (citados em Freire, 2008, p.12).

E esta é exatamente mais uma barreira acrescida à inclusão. Se as mudanças legislativas não forem acompanhadas por uma mudança nas crenças e valores pode-se cair, como se tem verificado (Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002; Vislie, 2003), numa situação de mudança aparente (Singal, 2006): desenvolvem-se práticas e disposições, aparentemente inclusivas, mas que têm como resultado a exclusão de alguns alunos do sistema educativo (citados por Freire, 2008, p.13).

4.2. Educação Inclusiva

A educação inclusiva não se dirige só aos alunos “diferentes”, “deficiente” ou com necessidades educativas especiais, ou então com incapacidades humanas sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras. Muitos outros alunos ausentes desta condição não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. “Heward (2003) afirma que o facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, no entanto, que se não

proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos” (Rodrigues, 2006, p.5).

No entanto, o princípio de que todos os alunos devem aprender juntos é hoje consensual. O reconhecimento deste estatuto a um princípio tão importante corresponde a um avanço fundamental na longa história da discriminação. No caso das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, a conferência de 1994, em Salamanca, significou um grande passo na definição das respostas mais corretas. A educação inclusiva torna-se a fórmula mais simples e mais impressiva para designar oportunidades de socialização, de aprendizagem, de aproveitamento de talentos potenciais, na escola como na sociedade. Da educação inclusiva para a sociedade inclusiva, pressupõe-se uma concertação de política que envolva o conjunto dos parceiros sociais (CNE, 1999).

A educação inclusiva, procura promover o desenvolvimento da escola, a todos os níveis e para todos os alunos. Significa que a educação especial deixa de ser definida como uma colocação educativa, mas como um sistema de apoios providenciados no sentido de responder às necessidades educativas de um grupo de alunos.

De acordo com Morgado (2003, p.42) citando Skrtic, Sailor e Gee (1996), uma comunidade educativa inclusiva possibilitará também que: os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo; os alunos com progresso mais lento se aproximem das suas potencialidades (aprendendo estratégias, mas também se envolvendo nos temas e atividades na sala de aula); os alunos com dificuldades mais específicas recebam apoios efetivos que maximizam o seu progresso educativo.

A educação inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é, a todos os alunos, e é ministrada por “diferentes”, isto é, a todos os professores. O certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns (Rodrigues, 2006, p.5).

No entanto, a educação inclusiva não é um evento, é um processo. Para Correia (1995), citado por Correia (2013, p.9) “deve respeitar três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, sócio emocional e pessoal”. Por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia,1999)”, substitui o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno por especialistas, por uma organização de serviço com base no apoio cooperativo (Chaves, 2006, citando Porter,1995)”.

De acordo com Ainscow (1998, p.38) citando Johnson e Johnson (1989), sugere-se que as escolas se podem estruturar de três formas: individualista, competitiva e cooperativa.

- Individualista - os professores trabalham sozinhos para atingir objetivos que não relacionam com os objetivos dos colegas. Consequentemente, não há nenhum sentido de finalidade comum, existe um fraco intercâmbio de conhecimentos e o apoio dado a cada indivíduo é limitado. Para além disso, essas escolas avançam muitas vezes para a forma de organização mais competitiva;
- Competitiva - os professores lutam por fazer melhor do que os seus colegas, partindo do princípio de que os seus destinos estão ligados de forma proporcionalmente inversa. O progresso na carreira de um professor tem possibilidades de ser aumentado através do insucesso de outros professores da escola;
- Cooperativa - o corpo docente luta por benefícios mútuos, reconhecendo que todos partilham uma finalidade e destino comum. Os indivíduos sabem que os seus desempenhos podem ser influenciados positivamente pelo desempenho dos outros. Assim sendo, os indivíduos sentem-se orgulhosos quando um colega tem êxito e é considerado pela sua competência profissional.

Como afirma Ainscow (1998, pp.38-39), citando outros autores, uma escola baseada numa estrutura cooperativa irá certamente tirar partido da competência de todos os profissionais que nela trabalham, proporcionará fontes de estímulos e enriquecimento, propícios ao desenvolvimento profissional e encorajará atitudes positivas face à introdução de novos modelos de trabalho. “Estabelecer

uma cultura de cooperação numa escola não é uma tarefa simples, e exige que se realize salvaguardando um modelo que não reduza a “discrição do professor” (Skrtic,1988). Ensinar é uma tarefa complexa e os professores individualmente, têm de ter autonomia suficiente para tomar decisões flexíveis que tenham em conta as necessidades individuais dos alunos e a singularidade das relações que se vão estabelecendo por isso, o objetivo de ser um sistema de união mais consistente dá liberdade de ação (West & Ainscow, 1991).

Uma escola inclusiva remete-nos para a mudança quanto aos métodos e práticas pedagógicas, não devendo os professores preocupar-se apenas com a transmissão dos conhecimentos, mas antes criar as condições e estratégias adequadas para irem ao encontro das diferentes capacidades (Lopes, 2015).

A exclusão destas crianças da escola regular, constitui uma forma de *apartheid* ao mesmo nível daquele que durante séculos afetou e ainda afeta várias regiões do globo. A educação inclusiva não se justifica hoje porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, embora estes e outros fatores sejam vantagens inegáveis, mas sim consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano (CNE,1999, p.25).

A mudança das escolas capazes de fomentarem uma escola inclusiva passa, essencialmente, pela formação dos agentes educativos que nela trabalham. Conforme anteriormente foi referido, a escola tem que se adaptar a todos os alunos e a cada um, e não os alunos adaptarem-se às escolas. Para isto, segundo Rodrigues (2001, pp.88-89), necessitamos de empreender ações em três áreas principais:

- Formação inicial de professores: no que tange a esta área, no passado, muitos países desenvolveram a tendência para formar professores de educação especial num sistema separado do da formação de professores das escolas regulares, o pressuposto deste modelo baseava-se no facto da educação especial ser um subsistema separado do sistema geral da educação.

- Professores especializados: a educação inclusiva não elimina as necessidades de professores especializados e a sua formação específica continua a ser necessária.
- Formação contínua: muitos professores em exercício não possuem as competências ou atitudes que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva e, por isso, a formação contínua revela-se de fundamental importância.

Para melhor entendermos a educação inclusiva, é necessário irmos ao encontro do modelo inclusivo de Correia (1995) citados por Correia (1999, 2008, 2013), Morgado (2003), onde os autores nos esclarecem que “o foco da inclusão é o aluno”, para que seja concretizado são necessários a união e o esforço de toda a sociedade, o estado, a comunidade, a família e a escola.” A ausência ou a negligência de um dos elementos no processo de inclusão, influenciará negativamente o desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal do aluno.

No que concerne à escola, “o trabalho do professor é essencial e imprescindível para impulsionar os movimentos que vão na direção da reconstrução da escola atual, esta reconstrução implica mudanças, reformas, atitudes, pensamentos, ideias, etc., sendo necessário formar os professores num novo paradigma mais justo, mais igualitário e mais equitativo” (Rodrigues, 2012, p.149).

4.3. Formação de professores: uma condição para a educação inclusiva

A escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais. Isto é particularmente verdadeiro quando se trata de escolas inclusivas. Crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem em termos gerais aprender porque não são suficientemente bem ensinadas. Ensiná-las é provavelmente a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos seus professores, e não será atingida sem investimento considerável na educação e no desenvolvimento profissional de outros técnicos nas escolas (Rodrigues, 2001, p.88).

Muitas vezes os professores não estão preparados para desenvolverem estratégias de ensino diferenciado. Ensinar é um ato complexo, que exige formação, treino, especialização e experiência. “A gestão da educação é tarefa complexa, principalmente em sistemas altamente centralizados, em que qualquer decisão tem grandes probabilidades de afetar, positiva ou negativamente, muitos milhares de pessoas” (Kauffman & Lopes 2007, p.5).

Segundo Silva e Cabrito (2016, p.181), os professores constituem o recurso mais importante para o sucesso educativo e académico dos alunos, inseridos e atuantes dentro de um sistema complexo como o sistema educativo, e o sistema social no geral. Produzem um trabalho cuja qualidade está longe de depender exclusivamente das competências pessoais e profissionais tendo em conta os fatores de natureza externos e internos afetos ao sistema educativo. Estes fatores podem potenciar, ou limitar o alcance do trabalho dos professores, como: o desenvolvimento económico, cultural e social do país; as condições materiais e psicossociais das famílias; as políticas educativas e curriculares; o financiamento da educação; a administração e gestão dos sistemas das escolas, no contexto específico onde cada escola se inscreve.

Os professores não são “funcionários”, no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica e burocrática e que tem de seguir instruções precisas e estreitas. Também não são “técnicos”, no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo através de metodologias claras os problemas que se lhes deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis, Shulman (1986), num dos seus estudos clássicos, aponta três características determinantes para o sucesso da profissão docente: as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), as ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos (cognição, metacognição e emoções) (citado por Rodrigues, 2012).

De acordo com Cavaco (2015), o ato educativo implica a vertente profissional, levando-nos mais especificamente ao campo do conhecimento sobre as práticas do ensino e às atitudes face à ação educativa, à prática pedagógica e ao papel

do educador e da criança. Segundo Cavaco (2015, p.153-154), citando Tavares (1996 e 1997), “no exercício do ato educativo a dimensão pessoal e profissional tem implicações mútuas, devendo, elas mobilizar-se de um modo equilibrado na formação dos educadores ao longo da vida. O desenvolvimento do educador deve ser entendido como um processo contínuo, e em evolução, incluindo três dimensões fundamentais:

- O ramo do saber que se liga com a aquisição e organização dos conhecimentos;
- O saber fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao ato educativo, com o papel do educador e da criança e com a implementação das atividades e estratégias do ensino;
- O saber ser e saber tornar-se, que envolve as percepções sobre si próprio (o próprio educador) e a sua atuação profissional, envolvendo uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções profissionais e a sua formação.

No entanto, é preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem. “Educar, pressupõe a consideração de quem são os sujeitos participantes no processo, quais os espaços de participação desenvolvidos nesse ato educativo, quem se assume como educador, qual é a finalidade do ato de educar e para quem é dirigido este mesmo ato” (Cavaco, 2015, p.155).

No que respeita à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional. A inclusão altera as funções e responsabilidades de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais ativo no processo do ensino e aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só as competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento da inclusão encerra (Correia, 2008).

Assim sendo, as capacidades, ações e pensamentos devem ser usados em campos de aplicação muito diversos. Os professores são chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos que caracterizam as sociedades contemporâneas. Peretz (2001) citado por Rodrigues (2012), considera que ser professor é uma “missão impossível” devido à complexidade, ações e conhecimentos que necessita dominar na sua profissão. Muitas das áreas de ensino que têm sido introduzidas nas escolas, desafiam as competências do professor, uma destas é certamente a das tecnologias de informação e comunicação.

As escolas devem preocupar-se com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos. Os professores necessitam de formação específica que lhes permitam perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (Correia, 2008).

A formação de professores é a base de qualquer melhoria educativa, torna-os competentes, influencia e motiva os alunos. As capacidades dos professores e dos formadores são a chave para conseguir que os alunos tenham êxito mesmo que tenham problemas diferentes. Os professores são tutores indispensáveis do caminho individual dos alunos e podem-lhes proporcionar as competências exigidas hoje em dia, pela sociedade e pelo mundo.

Os professores são chamados a ser competentes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas, devem desenvolver todas estas estratégias numa perspetiva inclusiva. A sua intervenção deve promover a justiça social e recusar a exclusão, tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante. Este trabalho para ser eficaz necessita de ser desenvolvido em cooperação com outros docentes e técnicos, promovendo um projeto de base interdisciplinar e com ligação à comunidade (Rodrigues, 2012).

“A formação de professores necessita ainda de explorar novas formas de conhecimento sobre identidade e diferença e sugerir novas questões que levem os professores a considerar os processos que nas escolas conduzem ao sucesso ou fragilizam os alunos (Slee, 2001)”. De acordo com o estudo de Mesquita e Rodrigues (1994), identificou-se “como necessidade de formação de professores de ensino regular na área das necessidades educativas especiais aspetos como: conceito em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações sócio educativas, adaptação curricular, metodologia de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar” (citados por Morgado, 2003, pp.132-133).

Nesta senda, preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exige a implementação de um modelo de formação em contexto, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. Esta formação deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Este género de formação deverá ter lugar, sempre que é possível, no próprio local onde o professor exerce a sua atividade, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalhos, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósio e seminários. É também necessário reconsiderar a formação inicial (Correia, 2008).

Conforme já se referiu, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirma que a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Nela se apela a todos os governos que desenvolvam políticas no sentido expresso pelo CNE (1999), ou seja:

- Garantir que, no contexto dum intercâmbio sistemático, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas inclusivas;
- Organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes difíceis condições em que trabalham.

5. A visão da sociedade Angolana face à deficiência

De acordo com o plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007/2015, elaborado em 2006 pelo Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), órgão afeto ao Ministério de Educação de Angola no seu primeiro capítulo que narra sobre antecedentes e contextos, afirma-se o seguinte:

A deficiência não é daqueles temas de que se fala desapaixonadamente, tem a ver com a infância, juventude, a idade adulta, com determinada sensibilidade humana, com as mais antigas imagens de insatisfação e satisfação. Quando se fala sobre a deficiência ninguém fica neutro, porque cada um de nós tem a probabilidade de ter uma deficiência.

Em Angola, há uma tendência de se enquadrar a deficiência numa estrutura médica e de assistência social, identificando as pessoas com deficiência como pacientes, diferentes daqueles que não têm deficiência. A ênfase sobre as necessidades médicas das pessoas com deficiência, conduz a um desprezo correspondente às suas vastas necessidades sociais, resultando no severo isolamento delas e das suas famílias.

Por outro lado, a deficiência em Angola é explicada em termos de causas sobrenaturais. O nascimento de uma criança com o Síndrome de Down ou uma deficiência física é denominada “Sereia”, vista como sendo causada pelos espíritos ancestrais, que têm que ser acalmados com a prestação de homenagem a esses espíritos ancestrais na margem do rio, ou na sombra de uma árvore através de rituais praticados em algumas regiões. No caso da deficiência mental, explica-se como sendo consequência da feitiçaria de algum dos parentes mais próximos, de que geralmente têm sido vítimas a tia ou tio maternos (INEE, 2006).

O nascimento de uma criança com deficiência é motivo de um obstáculo para a família porque a deficiência é vista como evidência das forças do mal. O obstáculo pode conduzir à tensão e desarmonia entre os pais, que podem acusar-se um ao outro de ter causado a deficiência através de meios

sobrenaturais, podendo eventualmente conduzir à separação da família (INEE, 2006).

A sociedade Angolana, tem incorporado preconceitos, repassados através de gerações que leva a encarar a deficiência como sinónimo de inutilidade social, e as pessoas com deficiência como seres dependentes, marginalizando-os e discriminando-os. Entretanto, a maioria das pessoas com deficiência constitui-se de cidadãos, com capacidade para assumir as suas responsabilidades sociais. Eles podem participar de qualquer iniciativa com resultados satisfatórios. A deficiência é tão só um atributo que apenas os diferencia (INEE, 2006).

Às pessoas com deficiência se tem associado sentimentos de compaixão e piedade, tornando-os alvo de caridade e de superproteção. Eles não querem nem desejam piedade ou compaixão, mas sim um tratamento igual ao oferecido aos demais cidadãos. O sistema de ensino, terá de equacionar a pessoa com deficiência como um ser humano possuidor de um potencial de aprendizagem, de um perfil intra-individual e de um repertório de comportamentos que têm que ser maximizados e otimizados pelo próprio processo educacional (INEE, 2006).

O sistema educativo e a sociedade em geral, terão de buscar caminhos para que se desenvolvam ações e reflexões sobre a problemática das pessoas com deficiência. Pensamos que não haverá progresso da Educação Especial sem um investimento sério, em infraestruturas, formação de recursos humanos, equipamentos para este tipo de ensino e honrar os compromissos assumidos por Angola na Cimeira do Milénio (INEE, 2006).

6. Educação em Angola

Antes da independência de Angola, o acesso à escola para a população era limitado. Nas áreas rurais, o processo de ensino era ministrado pelas missões católicas e protestantes, estabelecidas em algumas regiões com a finalidade de criar uma classe de cidadãos com determinadas competências laborais. Após a independência, o governo angolano, assumiu o combate ao analfabetismo como um imperativo nacional. No domínio da educação uma das prioridades era

declarar o processo de alfabetização como eminentemente político e massivo em todo o território nacional (MED, 2010a, p.17)

De acordo com o MED (2010a, p.18), uma série de ações foram desenvolvidas para alcançar o objetivo de dar à população o acesso à educação, com especial ênfase na alfabetização. Como por exemplo, o início da batalha oficial da alfabetização, proclamada pelo presidente da República Doutor António Agostinho Neto, no dia 22 de novembro de 1976 na fábrica *Textang* em Luanda, cujo lema foi “estudar é um dever revolucionário”. Este dia marca a história da educação angolana, sendo comemorado até hoje como o dia do educador. Assim, três grandes objetivos nortearam esta batalha:

- Libertar do obscurantismo uma parte significativa da população angolana;
- Dar à população analfabeta os instrumentos iniciais que lhes permitiam continuar os estudos, a fim de alcançar profissões conforme as aptidões e aspiração de cada um;
- Permitir às pessoas alfabetizadas participarem, com ações concretas, no desenvolvimento sócio-económico de Angola.

Estes objetivos não foram alcançados com sucesso, tendo em conta, problemas e dificuldades vividas na época. Segundo o MED (2010a, pp.18-19) “estes problemas foram de ordem “científico-técnica e organizativa, de gestão técnico-material e político-militar, limitaram e condicionaram o impacto e o desenvolvimento dos programas de alfabetização e pós-alfabetização, tendo contribuído para o seu declínio com o destaque para”:

- A expansão e a generalização da instabilidade político-militar por toda a extensão do território nacional durante os anos oitenta, impossibilitando assim o acesso das equipas de alfabetizadores a muitas áreas rurais;
- A redução drástica das dotações orçamentais atribuídas ao programa nacional de alfabetização em função da agudização da situação político-militar e da recessão económica financeira que o país viveu;
- A ineficácia e a ineficiência da alfabetização massiva perante os desafios da crise financeira, originando a perda do espírito dos padrões de vida dos alfabetizadores;
- A paralisação geral da formação dos alfabetizadores;

- A não expansão e generalização do uso das línguas nacionais no processo de alfabetização e pós-alfabetização;
- Métodos e metodologias de alfabetização excessivamente formais e académicos que não refletiam a ocupação funcional e social dos alfabetizados.

A educação é um direito inerente ao ser humano, adquirido ao nascer e constitui-se num fim em si mesmo. Todas as pessoas têm o direito de viver e de participar, de forma digna e responsável, na construção da sociedade onde se encontram inseridas. Para isso, é necessário que o acesso à educação lhes seja garantido, no sentido de formarem cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de exercerem os seus direitos (MED, 2010b).

Entretanto, para garantir o direito à educação a todos os cidadãos, “o governo angolano constatou a necessidade de se melhorar os currículos que vigoravam no país desde a era colonial. Deste modo, em 1977, foi aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino, implementado em 1978, que teve como princípios: a igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos, a gratuidade do ensino em todos os níveis, verificando-se em consequência, uma grande explosão escolar” (MED, 2010b, p.9).

Em 1986, foi feito um diagnóstico no sistema de educação pelo MED, que permitiu levantar e auscultar as necessidades, onde se conclui que era necessária uma segunda reforma educativa. E foi possível também, traçar as linhas gerais, que culminaram com a aprovação em 2001, da lei de bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de dezembro) pela Assembleia Nacional da República de Angola. O capítulo II dessa lei refere-se à implementação da segunda reforma, com os seguintes princípios gerais que consagram o direito à educação em Angola: Integridade (art.4º), laicidade (art.5º), democraticidade (art.6º), gratuidade (art.7º), obrigatoriedade (art.8º), língua portuguesa (art.9º) (MED, 2010b, p.9-10).

Com o objetivo de melhorar cada vez mais a organização, funcionalidade, desempenho do sistema de educação e ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino e garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, foi aprovada pela assembleia da

República de Angola aos 7 de outubro de 2016 a lei nº 17/16, lei de bases do sistema de educação e ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema. Esta lei revoga a anterior e toda a legislação que contrarie o disposto na atual. Os princípios acima já citados e outros não mencionados como os da universalidade, intervenção do estado, qualidade de serviços, educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos foram reafirmados na presente lei (cap. II, art.5º) (Diário da República, I série, nº 170, 2016).

Portanto o sistema Nacional de Educação de Angola, vem envidando esforços no sentido de situar as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos na problemática das culturas silenciadas historicamente e ausente dos currículos das escolas. Este esforço implica, entre outras providências um enorme desafio com vista a redescobrir as histórias dos grupos sociais a que pertencem, assim como as dos grupos que compõem o tecido cultural Angolano (MED, 2010c, p.15).

No atual sistema (reforma educativa) reconhece-se a necessidade da promoção de uma política educacional inclusiva que possibilite a recuperação das culturas negadas que quase não se fazem sentir nas práticas educativas escolares. Angola precisa de assegurar, nos seus currículos escolares um conhecimento mais apurado das culturas dos seus povos, para que haja mais evolução conceptual, epistemológica no que tange à influência das culturas desses povos na formação dos educandos (MED, 2010c).

Embora em Angola se tenha o elemento cultural nas escolas, a tomada de consciência para o seu significado é ainda recente. Sendo a escola um espaço onde a pluralidade cultural deve ser assegurada para que todos os educandos tenham garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar-se a si mesmo, ao grupo étnico a que pertençam, reconheçam os seus hábitos e costumes, as ideias e comportamento que lhes são inerentes. Por isso, é preciso que as escolas tenham sempre em conta o cruzamento que existe entre o currículo e a cultura, já que um complementa o outro nas vidas dos educandos, porque se constituem como produtos de relações humanas (MED 2010c, p.29).

De acordo com o MED (2010d, pp. 29-31), o processo complexo de aprender-ensinar, vem preocupando o Ministério de Educação, desde os primeiros anos após a independência de Angola, lançando um olhar diferente sobre os educandos. Com a implementação da segunda reforma educativa em curso no país desde 2004, o processo de formação humana dos educandos conheceu uma estrutura globalizada que compreende três níveis; ensino primário, ensino secundário e superior e os seguintes subsistemas: Subsistema de educação pré-escolar, subsistema do ensino geral, subsistema do ensino técnico-profissional, subsistema de formação de professores, subsistema de educação de adultos e subsistema de ensino superior (cap. III, secção I art.10;nº1 e 2 da LBSE, Lei 13/01 de 31 de dezembro) .

Estes níveis e os subsistemas, foram reafirmados na lei LBSEA 17/16 de 7 de outubro, (cap. III secção I art.17), na qual o subsistema de educação pré-escolar, passou a ser um nível de ensino, passando assim para quatro níveis de ensino em relação à anterior lei” (Diário da República, I, nº 170,2016).

Nos dias de hoje, torna-se necessário conceber um currículo que proporcione a formação cognitiva, de habilidades práticas e da dimensão social do sujeito. Esta formação terá significado na reorganização do que e como se vai aprender e ensinar. Para os tempos de formação humana, dos educandos a organização dos currículos deve formar os indivíduos, visando prepará-los para a exigência da vida política, económica, e social do país tal como consta na LBSE (2001 e reconfirmados na LBSE, 2016). Respeitar a particularidade de cada tempo de vida, significa respeitar a temporalidade, isto é ensinar segundo as necessidades do educando, orientando-o na construção do conhecimento durante o processo de aprendizagem (MED, 2010d, p.32-33).

A revogada LBSEA 13/01 de 31 de dezembro, defende a igualdade de oportunidades para todos o que é reafirmado na lei 17/16 de 7 de outubro. Mas na realidade, encontram-se dificuldades na sua concretização, devido à insuficiência de espaços educativos, à qualidade das infraestruturas, à insuficiência de meios de ensino, às matérias pedagógicas, assim como ao relacionamento afetivo entre os educadores e educandos, pais e encarregados de educação entre outros (MED, 2010d, p. 45).

Os vários anos de guerra vividos em Angola, provocaram desestruturação da sociedade rural tradicional, o que atraiu para os centros urbanos largas massas populacionais. Como consequência, houve muitos cidadãos que viram coartados os seus direitos à educação e à família. De acordo com a situação socioeconómica e cultural do país, um elevado número de famílias é desestruturado, até ao ponto que uns vivem só com o pai, outros só com a mãe ou com outros familiares, amigos e, por vezes, sozinhas na rua (MED, 2010d, p.49).

A desestruturação familiar altera a conduta do adolescente que, em muitos casos, sujeita-se à violência e em algumas situações torna-se delinquente. Por vezes os adolescentes ganham hábitos de consumir bebidas alcoólicas, o abandono escolar e a relação conjugal precoce são também algumas das consequências que se registam na adolescência em Angola (MED, 2010d).

Partindo dessas evidências, pode-se dizer que os adolescentes ocupam diferentes espaços como os lares familiares, ruas, cinemas, clubes de amigos e desportivos, os centros de acolhimento e até mesmo grupos de *gangs* onde por vezes, criam a sua música, que reflete o contexto em que vivem. Ainda existe um número elevado de crianças adolescentes e jovens fora do sistema de ensino, apesar de vários esforços estarem a ser levados a cabo pelo governo para inverter esta situação. Estes esforços têm sido empreendidos em várias áreas como na alfabetização e na aceleração escolar (MED, 2010d, p.49).

No entanto, conforme foi referido anteriormente, “muitos cidadãos em algumas sociedades, encontram-se restringidos do direito à educação escolar por vários fatores, tais como: condições socioeconómicas, insuficiência de espaços escolares e à pouca acessibilidade às matérias necessárias às práticas educativas. Também se nota que o facto de estar matriculado na escola nem sempre significa ter o privilégio de usufruir do direito à educação escolar, sendo que em muitos casos, a exclusão de educandos acontece mesmo nos contextos educativos” (MED, 2010e, p.37).

No sistema educativo em extinção, confundia-se avaliação das aprendizagens com a medição, os exames com extremo peso classificativo, seletivo e certificativo, tiveram papel determinante na decisão sobre as aprendizagens dos

educandos, sem atenção aos processos e condições que implicavam as suas aprendizagens. Uma das consequências destas práticas faz o aumento dos níveis de reprovação e de abandono escolar dos educandos, o que constitui uma das manifestações de exclusão (MED, 2010e).

O modelo de avaliação no sistema educativo em extinção no ensino de base nas classes terminais (4ª no Iº nível, 6ª no IIº nível e 8ª no IIIº nível) estabelecia a realização de provas no fim de cada trimestre ou semestre. Entretanto, os educandos eram vistos por determinados educadores, como os culpados pelo baixo desempenho. A culpa do insucesso escolar recaía nos educandos ou nas suas famílias (MED, 2010e)

Esse fenómeno ocorria em consequência de alguns fatores como a adoção de uma conceção tradicional de avaliação, a falta de formação contínua para os educadores, o excessivo número de educandos por turma. Segundo o MED (2010e), ainda neste modelo do sistema educativo em extinção, “destacam-se outras práticas pouco adequadas, praticadas por alguns educadores no processo de ensino e aprendizagem:

- A divisão dos educandos na turma em fila de inteligentes e de menos inteligentes, com a tendência de educadores prestarem maior atenção aos considerados inteligentes em vez dos educandos se preocuparem com a socialização e ajuda entre eles. Em outras palavras, esta era uma forma de exclusão dos educandos que eram colocados nos grupos dos menos inteligentes. Também os educandos que erravam uma resposta eram castigados.

No que tange o sistema de avaliação em curso, os exames continuam a ter um peso relativo na transição dos educandos de uma classe a outra, mas existe um esforço para que a prova não seja o único determinante da avaliação, e considerar-se outros como os instrumentos de recolha de dados utilizados no dia-dia na sala de aula. É de realçar que o novo sistema de avaliação admite tanto a forma quantitativa como qualitativa para exprimir os resultados de aprendizagem dos educandos em todos os ciclos (MED, 2010e).

De acordo com a LBSE 13 /01 e reafirmado na LBSE 17 /16, (cap. IIIº, art.26º,28º e 31º) o subsistema de ensino estrutura-se em ensino primário e ensino secundário. O ensino primário, anteriormente de quatro classes, passou a ter seis classes e os seus programas escolares foram elaborados numa perspetiva de existência de três ciclos de aprendizagem que correspondem a: 1ª e 2ª classes; 3ª e 4ª classes; 5ª e 6ª classes, frequentadas por alunos dos 6 aos 12 anos de idade. E deste modo surgiram as classes de transição automáticas que são as primeiras classes de cada um destes ciclos de aprendizagem (MED, 2010e, p.25).

O ensino secundário compreende dois ciclos de três classes 7ª, 8ª, 9ª classe frequentadas por alunos dos 12 aos 14 anos de idade. O segundo ciclo compreende, a 10ª, 11ª, 12ª e é frequentado por alunos dos 15 aos 17 anos de idade. Sendo assim, as crianças compreendidas entre os 12 e 14 anos que não tenham concluído o ensino primário, e as crianças e jovens dos 14 aos 17 anos que não tenham concluído o primeiro ciclo do ensino secundário, beneficiam de programa específico de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão. Os que ultrapassam essas idades devem ser enquadrados no ensino de adultos (Diário da República Série I nº 170, 2016).

Apesar de todos os esforços empreendidos pelo governo Angolano com a segunda reforma educativa, a avaliação no contexto educativo ainda está associada ao modelo da escola tradicional, em que se valorizam os resultados e não os processos de aprendizagem.

6.1. Educação especial e educação inclusiva em Angola

Antes da independência, o sistema educativo não contemplava o atendimento escolar à pessoa com “deficiência” e, como consequência da política educativa da época e dos constrangimentos de ordem política, militar e económico social, verificou-se que após a independência nacional, a 11 de novembro de 1975, Angola conheceu atrasos significativos no domínio educativo e, em particular, na educação especial (MED, 2010f).

Para prestar melhor atenção às pessoas com NEE, após a independência de Angola, foi implementada a educação especial, através da circular nº56/79 de 19 de outubro de 1979. Mais tarde, criou-se o departamento nacional do ensino especial, à luz do decreto nº 40/80 de 14 de maio, no estatuto orgânico do MED, artigo 17º. A participação de Angola na conferência de Salamanca em 1994, sobre NEE, conduziu ao projeto 534/Ang/10 referente à promoção de oportunidades “para reabilitação das crianças vulneráveis”, com o financiamento do governo da Itália e com monitorização da comissão nacional para a UNESCO, possibilitando assim a integração de educandos com NEE nas escolas do ensino geral, em salas especiais integradas (MED, 2010f).

Assim sendo, em 1995, em substituição do departamento nacional para a educação especial, cria-se a direção nacional para a educação especial, órgão executivo que tutela o ensino especial, como uma modalidade transversal a todos os subsistemas e com capacidade técnica para enfrentar os desafios colocados pela adesão da declaração de Salamanca em 1994. Portanto, o projeto acima referido, compreendeu duas fases de implementação, tendo a primeira fase sido iniciada em 1994, em três províncias, nomeadamente Luanda, Benguela e Huila e a segunda fase, iniciada no ano 2000, nas províncias do Huambo, Cabinda e Bié (MED, 2010f).

O processo de criação de condições de estabilidade para a implementação de medidas e política de direito de uma sociedade inclusiva, sem preconceito, discriminação, estigmas e rótulos, impõem necessariamente adoção de uma política educativa, integrada e sustentável, contribuindo para o desenvolvimento do capital humano, visando o progresso em que a educação assume o seu papel tendo em conta a dimensão do seu impacto e a sua abrangência (MED, 2010f).

Para alcançar estes objetivos o governo Angolano aprovou em 2001, a lei de Bases do Sistema de Educação, Lei 13 /01 e o estatuto orgânico do Ministério da educação, que no seu artigo 23º, nº 1, do decreto lei nº 7 / 03 de 17 de junho, cria o Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE) (MED, 2010f).

De acordo com o estatuto orgânico do INEE, promulgado em 2014 pelo governo angolano (cap. Iº art. 1º e 2º), trata-se de uma instituição do setor administrativo, dotada de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e

patrimonial. Tem como objetivo, acompanhar a implementação da modalidade do ensino especial nos estabelecimentos de ensino, bem como criar medidas de política que visam assegurar o pleno acesso e participação das crianças e jovens com NEE. No que se refere às atribuições, o INEE, no seu estatuto, nas alíneas (c, f, u,) define as seguintes:

- Planificar, coordenar e orientar a implementação da política de educação especial/inclusiva, que promova o acesso, a participação dos alunos com NEE;
- Potenciar o processo do ensino aprendizagem para alunos com NEE por meio da utilização das novas tecnologias;
- Incentivar a criação de centros de recursos e de diagnóstico provinciais para apoio inclusivo escolar.

A política Nacional de Educação Especial é um dos instrumentos da política educativa do governo angolano orientado para a inclusão escolar e tem como objetivo definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação angolana assegurem o direito de acesso e participação dos alunos com “deficiência”, no sistema nacional de educação formal. E está orientada para a inclusão e criação de uma escola aberta à diversidade, que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência, o que constitui um desafio para toda a sociedade angolana (MED, s.d.a, p.2).

Em 2010, foi promulgada a nova Constituição da República de Angola, no seu artigo 23º estabelece que, “todos são iguais perante a constituição e a lei” e ninguém pode ser prejudicado, privilegiado de qualquer direito ou ausente de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, grau de instrução, condição económica, social e profissional. O artigo 83º dedica-se aos direitos dos cidadãos com deficiências (MED, s.d.a, p.10):

- Os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na constituição, sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados;

- O estado adota uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com “deficiência”, de apoio à sua família e de remoção de obstáculos à sua mobilidade;
- O estado adota políticas visando a sensibilização da sociedade em relação aos deveres da inclusão, respeito e solidariedade para com os cidadãos com deficiência.

Portando, a lei geral do sistema de educação da República de Angola, a lei revogada - 13/01 de 31 dezembro de 2001, afirmava que, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais (secção VIII, subsecção I art. 43º). Esta afirmação foi reafirmada na lei vigente, aprovada a 7 de outubro de 2016, a lei de Bases do Sistema de Educação Angolana (LBSEA), lei 17/16 (diário I serie nº 170 ,2016).

A 18 de Janeiro de 2011, foi criado o estatuto da modalidade da educação especial, um documento com um conjunto de diretrizes que objetivam atender, orientar, acompanhar, formar, e apoiar a inclusão socio educativa e familiar das crianças, jovens e adultos com deficiência. Nele estão dispostos os seus objetivos específicos dos quais se destacam (MED, s.d.a, p.11):

- A garantia do atendimento educativo complementar ou suplementar dos alunos com deficiência;
- O desenvolvimento de códigos e linguagem para autonomia e acesso ao currículo;
- O desenvolvimento de projetos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educativos inclusivos;
- O subsídio filosófico e técnico ao processo de transformação do sistema educativo angolano para um sistema educativo inclusivo.

No dia 19 de maio de 2014, a República de Angola adotou a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, o seu 24º artigo é dedicado na íntegra à educação como direito de todos e de cada um, nele está exposto que os estados se comprometem assegurar um sistema educativo inclusivo em todos

os níveis, ou seja, com igualdade de oportunidades sem discriminação e em ambientes não segregados.

Em 2008, o INEE realizou um trabalho de coleta e sistematização de dados estatísticos que possibilitou obter indicadores sobre o acesso à rede escolar e oferta de atendimento educativo especializado com vista ao estabelecimento de políticas, diretrizes e ao aprimorar o planeamento de ações e estratégias para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da modalidade da EE em Angola (MED, s.d.a).

Assim sendo, em relação ao acesso, no período de 2008 a 2014 o INEE registou um aumento significativo do número de alunos público-alvo da EE que têm acesso à escola em todo território. Sendo que de 2008 a 2010 o número de matrículas atingiu o total de 22.310 alunos. Nos anos subsequentes houve um aumento fruto dos grandes investimentos na construção de escolas em todo o país e da campanha de sensibilização às comunidades. Assim de 2011 a 2014, registou-se um pulo significativo de 28.467 alunos matriculados (MED, s.d.a, p.13).

Ainda no ano de 2014, em relação aos alunos com NEE matriculados nas escolas especiais e escolas comuns há predominância de alunos com “deficiência” intelectual, num total de 8.237 alunos, seguida da “deficiência” auditiva com 6.990 alunos , “deficiência” física com 3.374 alunos; deficiência visual com 2.868 alunos; transtorno de conduta com 2.374 alunos; transtornos globais de desenvolvimento com 1.800 alunos; deficiências múltiplas com 1.707 e alunos com problemas graves de linguagem num total de 1.357. Perante estes dados, a Lunda-Norte, teve um total de 1.181 alunos matriculados com diversas NEE em escolas especiais e escolas comuns. Quanto à rede escolar, os últimos dados estatísticos disponíveis no INEE são de 2015. Atualmente existem em Angola em funcionamento, 20 escolas especiais e 775 escolas inclusivas que oferecem a modalidade da educação especial, sendo que na Lunda-Norte, existe 1 escola especial e 12 escolas inclusivas (MED, s.d.a).

O serviço de atendimento educativo especializado é disponibilizado atualmente nas salas de recursos multifuncionais. Em todo o território nacional existem 29 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em 8 províncias, um número

bastante reduzido se compararmos com o número de alunos, público-alvo da modalidade. A Lunda-Norte não possui nenhuma sala de recursos multifuncionais e o maior número encontra-se na província de Luanda com 17, pelo facto de ter sido o local onde se desenvolveu uma experiência piloto em relação a esse tipo de serviço (MED, s.d.a).

De acordo com o MED (s.d.a), estes dados são do contexto atual, apesar de revelarem um crescimento no acesso e na rede escolar, o atendimento educativo especializado ainda não é satisfatório. Também as conclusões e recomendações dos últimos encontros nacionais de educação especial realizados em 2011 e 2014, bem como as constatações de visitas de apoio e controlo, revelam a existência de várias dificuldades que a modalidade enfrenta:

- Persistência de barreiras (físicas, atitudinais e de comunicação), que impossibilitam a plena participação dos alunos, população alvo da educação especial em atividade escolar e não só;
- Pouca preparação técnica e profissional dos agentes e agências educativas (escola, família, comunidade, professores, especialistas, etc...);
- Insuficientes serviços de apoio ao aluno população alvo da educação especial nos diferentes contextos de atenção educativa.

Estes problemas e outros, interferem e é necessária uma política de intervenção, orientada para a inclusão escolar, que possibilite a melhoria da qualidade dos serviços da EE em qualquer contexto no país. São vários os princípios teóricos-metodológicos e organizativos que a política de intervenção orientada para a inclusão tem como base, como por exemplo, um destes princípios é o da abordagem inclusiva (MED, s.d.a, p.17).

De acordo com este princípio, os alunos com necessidades educativas especiais associadas ou não às deficiências têm os mesmos direitos, oportunidade e acessibilidade ao currículo escolar como qualquer um. Os serviços de apoios oferecidos pelas escolas especiais e como centro de recursos, bem como nas salas de atendimento educativo especializado com objetivo de contribuir para a qualidade da atenção educativa de alunos com NEE associadas ou não a “deficiências”, constituem a garantia para uma verdadeira inclusão escolar, nos diferentes contextos educativos (MED, s.d.a).

O governo da República de Angola através do MED, ao aceitar o desafio de direcionar as suas ações para a inclusão escolar, leva a EE a investir na desconstrução do modelo de integração, que tem como discurso-base o assistencialismo e a perspetiva clínica e deixa de realizar-se em espaços segregados através dum processo paulatino de transição. Segundo o INEE, uma das metas é ampliar os investimentos e desenvolver uma política de formação de professores e gestores orientada para a educação inclusiva. As constatações feitas sobre o contexto atual, os alunos público-alvo da modalidade, ainda não estão incluídos de facto nas escolas comuns (MED, s.d.a).

A mudança da perspetiva de trabalho da educação especial, obriga a reorganização interna das escolas. Neste sentido, a gestão escolar tem um papel central na efetivação da modalidade de educação especial de forma transversal, pois é na escola que a conceção de educação inclusiva ganha vida (MED, s.d.a).

Neste momento o Ministério de Educação de Angola, através do Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE), está apostado na Educação Inclusiva, fundamentada no princípio da atenção à diversidade e educação de qualidade. Este modelo, pressupõe a formação docente e a organização das escolas para garantir o Direito de Todos à Educação, isto é, uma escola onde a minoria possa encontrar uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas sim beneficiando todos os alunos em geral por tudo o que traz de mudança e renovações.

II- Parte – Estudo Empírico

1. Contextualização e descrição da problemática

Numa primeira fase deste estudo realizou-se a pesquisa assente numa lógica investigativa da literatura existente acerca da temática em análise.

A educação é um processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral, físico e a sua inserção na sociedade pela adoção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos e adequados. E a escola é a instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação (Dicionário da Língua Portuguesa, 2012).

A escola tem um papel importante na transmissão do sistema de valores, na reprodução do saber e da relação com o saber. Sil (2006, p.15) afirma que “a diferença social legitimada pelas escolas é transformada em diferenças escolares”. Pensamos que as diferenças sociais devem ser esbatidas pela educação e esta deve ser transformadora e não reprodutora das desigualdades sociais.

Muitas vezes os professores têm a perceção de que os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluídos numa turma dos alunos “normais”, afetam negativamente o processo do ensino e aprendizagem destes últimos.

A escola torna-se, hoje em dia, cada vez mais o objeto de análise e o campo de grande parte de investigação que assim procura entender melhor como funciona e que influência exerce sobre os alunos no geral (Sil, 2005).

A função do professor não é só transmitir conhecimentos, mas sim ser um mediador entre o aluno e o saber, permitindo a construção da autonomia do aluno para exercer sozinho as suas competências.

Neste sentido, as inovações da pedagogia escolar vieram realçar a importância das atitudes dos professores no que concerne à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e como sublinha Correia (2013, p.35) “a

filosofia de escolas inclusivas altera positivamente o papel de todos os profissionais de educação”.

Muitos dos professores do ensino geral das escolas inquiridas, não têm preparação para lecionarem em classes inclusivas. Uma escola inclusiva altera o papel dos profissionais de educação, estes passam a ter um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem sendo que, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças.

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedores e inclusivas (UNESCO, 1994).

As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, constituem o objeto deste estudo, que se desenvolveu no ensino geral dos complexos escolares do Município do Cambulo, na província da Lunda - Norte em Angola.

O objeto de estudo é a parte da realidade objetiva em que se localiza o problema (Ramos & Naranjo, 2014). O problema de pesquisa é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para o qual se busca resposta ou solução (Oliveira, 2005).

Existe uma explicação racional para todos os fenómenos humanos e sociais. É uma necessidade natural dos seres humanos saber o porquê e como das coisas. Como sustenta Afonso (2014, p.53), “a questão de partida deve ser subsequentemente aprofundada a partir da qual se pode organizar solidamente o programa de pesquisa com clarificação”.

Sendo assim, procurou-se que, as questões de pesquisa definidas, obedecessem a três critérios: “clareza, exequibilidade e pertinência” como sugerem Quivy e Campenhoudt (2017, p.44).

É a partir da pergunta a investigar que se compreende de forma mais clara como se deve conduzir todo o processo de investigação para se encontrar uma solução do problema a ser investigado (Ruas, 2017). Com base neste pressuposto, elaborou-se a seguinte questão de partida:

Quais as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na Província da Lunda - Norte em Angola?

O conhecimento das atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos complexos escolares do Município do Cambulo é importante para que sejam concebidas ou construídas respostas eficientes que promovam a aquisição e o desenvolvimento de novas aprendizagens capazes de motivar os alunos com necessidades educativas especiais e ajudar, posteriormente, na sua inclusão e autonomia no ensino geral.

1.1. Objetivos, Hipóteses e Variáveis

Tendo em vista exprimir aquilo que se procura compreender melhor, na base deste estudo está uma questão de partida. Assim considera-se importante a formulação desta questão, sendo que os professores do ensino geral se deparam no seu dia-a-dia e nas suas funções na docência com a realidade de aceitar ou não a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a qual se irá refletir no sucesso ou no insucesso da inclusão.

Toda a investigação científica tem um objetivo a alcançar, permitir maior clarividência do que se pretende com a problemática em estudo. Torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto, podem definir-se a natureza do trabalho, e o tipo de problema a ser selecionado.

O objetivo precisa ser formulado de forma clara e concisa expressando uma ideia. Sendo que o objetivo geral deve ser direcionado à pesquisa que se vai realizar e os objetivos específicos detalham o enunciado do objetivo geral, definindo o que se pretende pesquisar (Oliveira, 2005).

Neste caso, o estudo realizado tem como objetivo geral o seguinte:

Compreender as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na Província da Lunda-Norte em Angola. E como objetivos específicos:

- Saber a opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Conhecer as atitudes dos professores sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Analisar as dificuldades dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Identificar as necessidades de formação dos professores para uma educação inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A formulação das hipóteses foi considerada no presente estudo como uma “previsão de resposta para o problema da investigação. O papel da hipótese numa investigação dependerá da perspetiva quantitativa/positivista ou qualitativa interpretativa em que se insere a investigação” (Coutinho, 2018, p.53).

Uma hipótese é uma proposição que visa colocar uma teoria à prova, e desta forma servir para suportar empiricamente uma teoria (Ruas, 2017). Para Marconi e Lakatos (2009, p.165) trata-se de um enunciado geral de relações entre variáveis, formulado como solução provisória para determinado problema, apresentando carácter explicativo, compatível com o conhecimento científico.

Segundo Ramos e Naranjo (2014, p.86) “é uma ideia a defender, com a diferença de que numa investigação se devem defender tantas ideias quantas as que forem necessárias para verificar a conjuntura científica inicial”. Estas ideias podem confirmar-se ou rejeitar-se.

A presente investigação pressupõe a formulação de 7 hipóteses explicativas:

Hipótese 1- O género influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Hipótese 2- O escalão etário-idade influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Hipótese 3- As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Hipótese 4- A formação específica em educação especial, influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Hipótese 5 - A categoria profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Hipótese 6- O subsistema de ensino em que lecionam influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;

Hipótese 7- A experiência na docência com alunos com Necessidades Educativas Especiais influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

As hipóteses correlacionais “especificam as relações entre duas ou mais variáveis. Correspondem a estudo correlacionam e podem estabelecer a associação entre duas variáveis” (Ramos & Naranjo, 2014, p.90).

Com a intenção de analisar os dados inquiridos por via do questionário foram consideradas as variáveis de acordo com as variáveis dependentes e variáveis independentes.

A variável dependente é a que determina o efeito das outras variáveis que nela influem. É a variável central, a que reflete o constructo do problema, ou seja, é aquela que conota diretamente com as respostas que se procuram na investigação. Toda a investigação tem por objetivo chegar à variável dependente (Ramos & Naranjo, 2014; Ruas, 2017).

E a variável independente é aquela que se mantém independente dos procedimentos da investigação. O investigador recorre à manipulação das variáveis independentes para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes. Ou seja, é a que o investigador escolhe para solucionar o problema (Ramos & Naranjo, 2014; Ruas, 2017).

A variável dependente deste estudo é: as atitudes dos professores do ensino geral face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. E as variáveis independentes de acordo com as hipóteses definidas anteriormente, são o género; escalão etário-idade; habilitações académicas; formação específica em educação especial; categoria profissional; subsistema de ensino em que leciona; experiência na docência com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Passamos de seguida a fazer uma descrição de como foi desenvolvida a pesquisa, o porquê da adoção do modelo de investigação, métodos de recolha e tratamento de dados e sujeitos participantes.

2. Metodologia

2.1. Modelo de investigação

O objetivo da investigação não é só descobrir e descrever acontecimentos, mas também explicar e compreender as razões das suas ocorrências, tal como afirma Afonso (2014, p.24) citando Eichelberger (1989, p. XIX) “o objetivo é a descrição do que ocorreu numa determinada situação natural com propósito de desenvolver teoria sobre a natureza do objeto de estudo”.

O estudo realizado é de natureza exploratória e descritiva, inscrevendo-se num modelo de investigação misto - quantitativo e qualitativo (Afonso, 2014).

De acordo com Ramos e Naranjo (2014), o estudo exploratório efetua-se quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de investigação pouco estudado, ou que não foi abordado antes e serve para nos familiarizarmos com fenómenos relativamente desconhecidos, também serve para investigarmos o problema do comportamento humano, e identificarmos conceitos ou variáveis promissoras. Este estudo é comum na investigação do comportamento, sobretudo em situação em que haja pouca informação.

O estudo descritivo procura especificar as propriedades importantes de pessoas, grupos, comunidades, ou qualquer outro fenómeno que seja submetido a análise. Este estudo mede de maneira mais independente os conceitos ou variáveis a que se referem (Ramos & Naranjo, 2014).

A investigação é uma atividade de procura objetiva de conhecimentos, não pode servir simplesmente como justificação de um estado de facto. Não se detém nas problemáticas do bem e do mal, mas sim restringe-se aos factos (Gouthier, 2003).

Tem como objetivo compreender e esclarecer os fenómenos que surgem no contexto do mundo real, e dar uma solução ou encontrar formas de mitigação dos problemas que surgem em situações do dia a dia (Ruas, 2017).

Na investigação produzida pelos professores investigadores encontra-se uma enorme variedade de abordagens metodológicas, tanto no que se refere aos

tópicos como aos procedimentos, a maioria da investigação educacional efetuada é constituída por estudos empíricos centrados na aula ou na escola (Zeichner & Nofke, 2001, citados por Esteves, 2008).

2.2. Métodos de recolha e tratamentos de dados

Nenhuma ciência é capaz de ser considerada como tal, se não fizer utilização de métodos. Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar os objetivos (Markoni & Lakatos, 2003).

Assim, optámos pelo método quantitativo tendo em conta que os dados obtidos foram efetuados através de informações coletadas por meio de questionários. E pelo método qualitativo, porque explica em profundidade o significado e as características do resultado da informação obtida através das questões abertas, bem como da análise da interação entre variáveis e a interpretação das atitudes dos indivíduos (Oliveira, 2005).

A construção de instrumentos adequados para a recolha de dados é um passo fundamental e que deve ser bastante cauteloso, pois este fornecerá a informação necessária para dar resposta às questões de investigação, assim como o alcance dos objetivos (Marconi & Lakatos, 2003).

Qualquer plano de investigação implica uma recolha de dados originais por parte do investigador, havendo diferentes procedimentos para a coleta dos mesmos, sendo que um destes é o questionário (Coutinho, 2018).

De acordo com Afonso, (2014), no quadro da investigação naturalista uma das técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas é o inquérito por questionário.

Tendo em conta o tipo de investigação realizada, utilizou-se como instrumento principal para recolha de dados, o questionário (Apêndice 1), cujos dados foram analisados no programa SPSS, versão 24 e submetidos a operações de estatística descritiva e inferencial. Para a materialização do estudo, tendo em

conta o tema, houve a necessidade de o investigador se deslocar a Angola de 15 de maio a 18 de julho, com o objetivo de fazer a recolha de dados.

Considerou-se melhor fazer o inquérito por questionário, porque se pretendia abranger um número maior de participantes, em contextos diferentes. “Os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito. Na construção de questionários, o objetivo é converter a informação obtida dos respondentes em dados pré formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2014, p.108).

A técnica dos questionários permite cobrir três áreas de recolha da informação: recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências); o que o respondente pensa ou crê (atitude e convicções) (Tuckman, 1978, p.169, citado por Afonso, 2014, p.110).

O instrumento utilizado, contém uma explicação resumida acerca do objetivo do questionário, informando os professores sobre a confidencialidade das suas respostas e é constituído por vários elementos como: dados pessoais e profissionais, possibilitando a caracterização dos participantes no estudo ao nível de diversas variáveis, como o género, o escalão etário-idade, habilitações académicas, formação específica em educação especial, categoria profissional, subsistema de ensino em que leciona, experiência profissional, experiência profissional na docência com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Este questionário integrou uma escala de atitudes. Existem vários tipos de escalas de medição de dados e informação entre os quais a escala nominal e a escala ordinal. De acordo com vários autores, Torres e Palhares (2014) Hill e Hill (2016), Ruas (2017), as escalas nominais são usadas para atribuir nomes às variáveis em estudo, sem qualquer intenção de quantificação, ou seja, consistem num conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas. Segundo os mesmos autores, a escala ordinal também conhecida pela escala de Likert, tem como objetivo contar as frequências das variáveis a que o entrevistado atribui um determinado grau de importância

qualitativa, ou seja, admitem uma ordenação numérica das suas categorias ou das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas.

Num questionário, as questões são formuladas antecipadamente. Nesta condição as respostas dos participantes são consideradas comparáveis e quantificadas, servem para uma exploração estatística. Uniformizamos as respostas, pedindo a cada participante que eleja a sua resposta (questão fechada) e que em outras questões responda livremente (questão aberta).

O questionário aplicado incluiu na primeira parte oito questões de medida, das quais quatro nominais que correspondem aos itens 1,4,5,6 e quatro ordinais que correspondem aos itens 2,3,7,8. As mesmas permitiram avaliar as condições concernentes à caracterização sociodemográfica dos participantes dos complexos escolares do Município do Cambulo, na Província da Lunda-Norte em Angola, e verificar a sua influência nas suas atitudes face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A segunda parte integra duas questões de índole aberta, que não foram abordadas no conjunto das questões fechadas, mas que se tornam relevantes para responder à questão de partida e aos objetivos formulados.

Os participantes responderam dando a sua opinião sobre a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola do ensino geral e também sobre quais as condições que consideram necessárias para o apoio a estas crianças. A terceira parte do questionário integra uma escala de atitudes com 26 afirmações ou questões fechadas, com quatro opções de resposta.

Assim os participantes foram solicitados a posicionarem-se face às mesmas, selecionando a resposta entre as várias possibilidades existentes, (1) discordo completamente; (2) discordo; (3) concordo; (4) concordo completamente. Este questionário foi adaptado a partir do elaborado por Careto (2016).

Para a aplicação do questionário final, foi realizado um estudo preliminar com o objetivo de verificar falhas e realizar a melhoria no instrumento de recolha de dados. “O estudo preliminar consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final, com objetivo de selecionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se pretende usar na

investigação final ou seja tem como objetivo verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta, do questionário” (Hill & Hill, 2014, p.70).

No âmbito desta pesquisa, o estudo preliminar foi aplicado no dia 10 de maio de 2018 a um grupo de 8 professores angolanos do ensino geral que se encontravam em Portugal a frequentarem cursos de licenciatura e de mestrado em diferentes áreas, no Instituto Politécnico de Beja.

Após as devidas retificações, aplicou-se o questionário final entre os dias 11 de junho e 12 de julho, a uma amostra alargada de 86 professores do ensino geral que lecionam os dois ciclos, o ensino primário e o primeiro ciclo, que correspondem a 83 % num universo total de 103 professores, divididos em quatro complexos escolares do Município do Cambula na Província da Lunda-Norte em Angola, a citar:

- complexo escolar Lueji A`Nkonde nº 50;
- complexo escolar Comandante Gika nº 48;
- complexo escolar Deolinda Rodrigues nº 34;
- complexo escolar Say-Dy-Mingas nº33.

2.3. Organização da escala

De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p.114) “as atitudes são medidas indiretamente por meio de escalas”. A escala nominal utilizada encontra-se organizada em categorias ou dimensões em função do teor ou conteúdo das 26 afirmações face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no complexo escolar no Município do Cambulo na Província da Lunda-Norte em Angola.

Tendo em conta os procedimentos estatísticos a efetuar para análise do conjunto das afirmações, criou-se uma nova variável que se designou por variável total, na qual os 26 itens foram agrupados numa dimensão favorável ou positiva, e uma dimensão menos favorável ou negativa.

Entre as duas dimensões existe ainda uma outra dimensão - a intermédia ou razoável. Na sua globalização, esta escala varia entre 26 ($=26 \times 1$); 52 ($=26 \times 2$); 78 ($=26 \times 3$) e 104 ($=26 \times 4$) pontos.

Quando as médias se situaram na escala entre 26 a 52, considerou-se que os professores têm uma atitude negativa ou menos favorável face à inclusão. Se as médias se enquadraram nos valores de 52 a 78, indicaram uma atitude razoável ou intermédia por parte dos professores e quando as médias se inscreveram numa escala de 78 a 104, tomou-se como indicação de que os professores revelavam uma atitude positiva ou favorável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino geral.

Na dimensão mais favorável ou positiva, foram considerados os itens (1,2,3,4,5,12,13,15,17,19,20,21,22,24,25,26) e na menos favorável ou negativa, integraram-se os itens (6,7,8,9,10,11,14,16,18,23). Esta classificação foi sujeita à avaliação por dois juízes, docentes do ensino superior com experiência neste nível do ensino há mais de 25 anos, a qual produziu concordância quase total, à exceção do item 15.

A consensualização posterior conduziu à recodificação do item sendo que na primeira discussão com um juiz/professor chegava-se à conclusão que devia pertencer à dimensão negativa ou menos favorável, já no segundo encontro com mais um juiz/professor, concluiu-se que deveria ser colocado na dimensão positiva ou mais favorável.

O tratamento estatístico dos dados recolhidos incluiu operações de estatística descritiva e inferencial, por forma a fortalecer com a precisão e rigor das interpretações, as análises efetuadas e, assim, aprofundar a compreensão da temática em estudo.

Considerou-se adequado recorrer aos testes T-Student e ANOVA, porque ambos “comparam as variâncias devidas às variáveis independentes confrontando-as com a variância total” (Pereira, 2003, p.142).

O teste T-Student serviu para “testar se a média populacional é ou não igual a um determinado valor a partir da estimativa obtida de uma amostra aleatória” (Maroco, 2003, p.120) ou seja, “pretendeu-se comparar as médias de uma

variável quantitativa em dois grupos diferentes da população” (Pestana & Gageiro, 2003, p.216).

E a ANOVA permite “testar a igualdade de médias ou comparar a proporção relativa da variância dentro das amostras ou grupos” (Maroco, 2003, p.128) ou seja torna possível “verificar o efeito de uma variável independente, de natureza qualitativa numa variável dependente, cuja natureza é quantitativa” (Pestana & Gageiro, 2003, p.254).

Para o efeito da análise considerou-se o nível de significância de 5% (0,05), aceitando-se a hipótese nula (H_0 de igualdade de médias) quando o valor de sig é $\geq 5\%$ e rejeitando-se quando o mesmo é inferior a este valor de referência.

3. Participantes do estudo

A escolha da população, foi feita pensando no objetivo do estudo e nas questões orientadoras da pesquisa, e no facto do investigador ser residente no Município onde estão localizados os complexos escolares, e também o facto do investigador ser professor e exercendo as suas funções num dos complexos escolares do Município.

Selecionou-se uma amostra não probabilística, por conveniência, utilizando um grupo de indivíduos disponível, sendo constituído por pessoas do sexo masculino e feminino que são os professores do ensino geral do Município do Cambulo, da Província da Lunda-Norte.

Assim, participaram neste estudo 86 professores, o que constitui 83%, num universo de 103 professores do ensino geral dos complexos escolares do Município do Cambulo, na Província da Lunda-Norte em Angola. No quadro seguinte (Tabela 1) apresenta-se a distribuição dos docentes por complexos escolares e por categorias.

Tabela 1 - Número de docentes distribuídos por nível de ensino

Complexo escolar	Níveis de ensino		Total
	Primário	1º ciclo	
Lueji A`Nkonde nº 50;	11	24	35
Comandante Gika nº 48;	10	16	26
Deolinda Rodrigues nº 34	11	12	23
Say-Dy-Mingas nº 33.	10	9	19
Total	42	61	103

Como se pode averiguar, o total dos professores que exercem funções nos complexos escolares inquiridos é de 103, no qual 42 professores são do ensino primário e 61 professores do primeiro ciclo, sendo que:

Na escola Lueji A`Nkonde lecionam 11 professores do ensino primário e 24 do 1º ciclo, o que faz um total de 35 professores. Na escola Comandante Gika são 10 professores do ensino primário e 16 do 1º ciclo, num total de 26. Na escola Deolinda Rodrigues, o corpo docente é constituído por 11 professores do ensino primário e 12 do 1º ciclo, um total de 23 professores. Já na escola Say-Dy-Mingas são 10 professores do ensino primário e 9 do 1º ciclo num total de 19 professores.

Tabela 2- Número de docentes distribuídos por categorias

Complexo escolar	Categoria dos professores (as)				Total
	Ensino primário auxiliar	Ensino primário diplomado	1ºCiclo diplomado	2ºCiclo diplomado	
Lueji A`Nkonde	1	10	22	2	35
Comandante Gika	8	3	12	3	26
Deolinda Rodrigues	2	10	11	1	23
Say-Dy-Mingas	3	7	9	0	19
Total	13	30	54	6	103

No que concerne às categorias dos professores (Tabela 2), as escolas, Lueji A`Nkonde têm 1 professor do ensino primário auxiliar; 10 professores do ensino primário diplomado; 22 do 1º ciclo diplomado e 2 do 2º ciclo diplomados.

As escolas Comandante Gika possuem 8 professores do ensino primário auxiliar; 3 do ensino primário diplomado; 12 professores do 1º ciclo diplomado e 3 do 2º ciclo diplomado.

As escolas Deolinda Rodrigues contam com 2 professores do ensino primário auxiliar; 10 do ensino primário diplomado; 11 do 1º ciclo diplomado; 1 do 2º ciclo diplomado.

A escola Say-Dy-Mingas tem 3 professores do ensino primário auxiliar; 7 do ensino primário diplomado e 9 professores do 1º ciclo diplomado.

Parte III- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Análise dos questionários

Neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos resultados dos questionários aplicados, tendo em conta os objetivos e hipóteses previamente definidos. Uma vez que as afirmações que constam nos questionários foram produzidas com base na pergunta de partida, contribuirão para clarificar a problemática em estudo.

A análise dos resultados tem por finalidade considerar em detalhe os dados obtidos tendo em vista o essencial. Incide sobre a descrição dos mesmos, que teve lugar na etapa da análise estatística. Permite pôr em evidência as variáveis que servem para caracterizar a amostra e para determinar se as hipóteses postas à prova por meio de testes estatísticos, são confirmadas ou infirmadas (Fortin, Côté & Fillion, 2009). Assim são os resultados desta análise que a seguir se descrevem e interpretam.

1.1. Caracterização dos participantes

Inicia-se esta apresentação pela caracterização dos participantes no estudo que, como referido anteriormente, corresponde a 86 professores do ensino geral, representando 83% do universo total (N=103).

No que concerne ao género, verificou-se uma grande desigualdade entre o género masculino e o género feminino, sendo que foram inquiridos 66 elementos do género masculino (76,74%) e 20 do género feminino, o que representa 23,36 %, conforme é visível no gráfico 1.

Esta diferença deveu-se ao facto de, a nível do município, existirem mais professores do género masculino do que do género feminino. Esta discrepância resulta de fatores culturais e sociais e, como consequência, muitas mulheres

ainda apresentam um nível baixo de escolaridade, o que condiciona, muitas vezes, o seu ingresso no setor de educação.

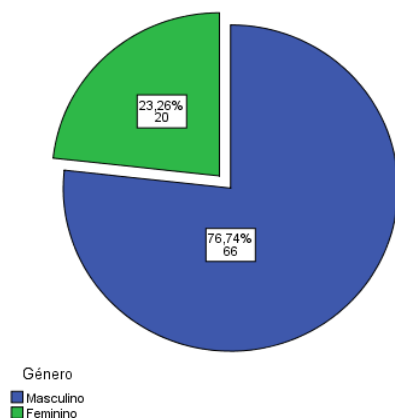


Gráfico 1- Género dos inquiridores

Conforme consta na Tabela 3, apurou-se que o escalão etário predominante dos inquiridos são de idade superior ou igual a 47 anos com 26 professores e entre os 26 a 31 anos, com 24. No geral, há um número considerável de professores com idade entre 37 ou superior a 47.

Isto deve-se ao facto da política de aposentação dos professores com requisitos necessários para o efeito, não se ter efetuado no município do Cambulo, o que condiciona o ingresso, por via de concurso público, dos jovens que se candidatam pela primeira vez com o objetivo de entrar no setor da educação como professores.

Tabela 3- Escalão etário

Anos	Frequência	%
Inferir ou igual a 25	3	3,5
Entre 26 a 31	24	27,9
Entre 32 a 36	14	16,3
Entre 37 a 41	9	10,5
Entre 42 a 46	10	11,6
Superior ou igual a 47	26	30,2
Total	86	100.0

Quanto à habilitação académica (Tabela 4) constatou-se que 37 inquiridos possui o nível médio, 21 o nível de bacharelato e 22 licenciatura. No geral, a maioria dos professores inquiridos possui o nível superior, no total de 43.

Isto justifica-se com a abertura das unidades do ensino superior no Dundo, capital da província que dista a 90 km do município do Cambulo e também com a abertura do núcleo da Escola Superior Pedagógica do Dundo, no município do Cambulo.

Tabela 4- Habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequência	%
Formação base	6	7,0
Médio	37	43,0
Bacharelato	21	24,4
Licenciatura	22	25,6
Total	86	100.0

Como se verifica na Tabela 5, 77 dos inquiridos não possuem formação especializada em educação especial.

Mesmo com a existência deste curso ou especialização (Educação Especial), na Escola Superior Pedagógica do Dundo (Lunda-Norte), ainda há um número de professores muito reduzido com esta especialização, que ao que conseguimos

apurar junto dos participantes, é fruto da falta de interesse em formarem-se nesta área do saber e cujo valor ainda não é suficientemente reconhecido socialmente.

Tabela 5- Formação Específica em Educação Especial

Formação	Frequência	%
Com especialização em educação especial	9	10,5
Sem especialização em educação especial	77	89,5
Total	86	100.0

Ao nível da categoria profissional, a Tabela 6 espelha que 14 inquiridos tem a categoria de professores (as) do ensino primário auxiliares, 21 com a categoria de professores do ensino primário diplomados, 42 tem a categoria de professores (as) do 1º ciclo diplomado e 9 com a categoria de professor (a) do 2º ciclo diplomado.

As categorias dos professores podem influenciar o sucesso ou insucesso dos alunos, porque elas (categorias) também se refletem nos salários dos professores. De acordo com as habilitações académicas apresentadas na Tabela 3, conjugado com a Tabela 5, conclui-se que os salários dos professores não são compatíveis conforme o seu nível académico, ou seja, só 9 professores têm a categoria e salário conforme o seu nível académico.

Tabela 6- Categoria Profissional

Categoria profissional	Frequência	%
Prof.(a) do ensino primário Auxiliar	14	16,3
Prof.(a) do ensino primário diplomado	21	24,4
Prof.(a) do 1º ciclo diplomado	42	48,8
Prof.(a) do 2º ciclo diplomado	9	10,5
Total	86	100.0

A maioria dos inquiridos lecionam no primeiro ciclo, o que corresponde a um total de 50 professores conforme mostra a Tabela 6. De realçar que o ensino primário

é um ensino em regime de monodocência, ou seja, cada turma tem um único professor que leciona todas as disciplinas, ao passo que no primeiro ciclo cada turma tem vários professores e cada um leciona uma disciplina.

Tabela 7- Subsistema de Ensino em que leciona

Nível de ensino	Frequência	%
Ensino primário	36	41,9
Primeiro Ciclo	50	58,1
total	86	100,0

Verifica-se que a maioria dos inquiridos o que corresponde a um número de 52 professores, possuem uma experiência entre 5 a 10 anos, 17 têm uma experiência entre 11 a 15 anos, 5 exercem a docência há mais de 31 anos e 10 dos professores possuem menos de 5 anos de experiência (Tabela 8).

Isto significa que, na generalidade, os professores possuem uma experiência razoável ou aceitável para ser bom profissional e poder lidar com qualquer aluno que esteja na sua sala de aula.

E também é um tempo razoável para transmitir o conhecimento com precisão, porque o tempo e a dedicação permitem o desenvolvimento profissional, ou seja, saber fazer bem as coisas ali onde exerce as suas funções.

Tabela 8- Experiência profissional

Experiência Profissional	Frequência	%
Menos de 5 anos	10	11,6
Entre 5 a 10 anos	52	60,5
Entre 11 a 15	17	19,8
Entre 16 a 20 anos	1	1,2
Entre 26 a 30 anos	1	1,2
Mais de 31 anos	5	5,8
Total	86	100.0

Na generalidade, 72 inquiridos disseram que não têm experiência profissional na docência com alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, nunca

trabalharam numa turma frequentada por alunos com essas necessidades (Tabela 9).

Como nos foi referido pelos participantes, muitas vezes o professor tem a percepção de que os alunos com necessidades educativas especiais, são aqueles que apresentam problemática visível como: surdez, cegueira, motora e outras, desconhecendo assim ou ignorando a existência de outras problemáticas como a cognitiva ou a sobredotação.

Tabela 9- Experiência Profissional na docência com alunos com NEE “Deficiência”

Experiência na docência com alunos com NEE	Frequência	%
Sim	14	16,3
Não	72	83,7
Total	86	100.0

A Tabela 10 mostra que dos 14 professores que disseram ter experiência com alunos com necessidades educativas especiais, um número de 7 tem menos de 5 anos, e 4 tem 5 a 10 anos. Isto mostra um número reduzido para o desafio de uma escola inclusiva de todos e para todos.

Tabela 10- Tempo de experiência com alunos com NEE

Tempo de experiência com alunos com NEE	Frequência	%
Menos de 5 anos	7	8,1
Entre 5 a 10 anos	4	4,7
Entre 11 a 15 anos	1	1,2
Entre 26 a 30 anos	1	1,2
Mais de 31 anos	1	1.2
Total	14	16,3
Omisso sistema	72	83,7
Total	86	100.0

1.2. Concepções sobre a inclusão escolar

Relativamente à segunda parte do questionário, foram colocadas duas questões para apurar o pensamento dos professores inquiridos sobre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais “deficiência”, na escola do ensino geral e as condições que consideram necessárias para apoiar estas crianças.

Tabela 11- Inclusão das crianças com NEE na escola do ensino geral

Tipologia de respostas	Frequência	%
Ensina a viver na diferença	3	3,5
Todos os alunos devem aprender juntos	25	29,0
É necessário porque têm sido excluídos	11	12,8
Poderá provocar melhoria no processo do ensino e aprendizagem	10	11,7
Um assunto para se discutir	1	1,1
Não estamos preparados	4	4,7
Não vão aprender	1	1,1
Dependerá da deficiência	1	1,1
Deve estudar na escola especial	22	25,6
Dificultará o processo de ensino e aprendizagem	4	4,7
Implicará colaboração e cooperação dos professores	2	2,3
NR	2	2,3
Total	86	100.0

No que concerne ao pensamento sobre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na escola do ensino geral (Tabela 11), a maioria deu uma resposta de âmbito genérico como: todos os alunos devem aprender juntos (25); é necessário porque têm sido excluídos (11); poderá provocar melhoria no processo de ensino e aprendizagem (10); a inclusão ensina a viver na diferença (3).

Estas respostas mostram que muitos professores, num total de 49, têm um certo conhecimento sobre a inclusão e as vantagens que pode proporcionar na escola do ensino geral.

Embora a maioria dos professores inquiridos revele um certo conhecimento sobre a inclusão escolar, ainda há outro grupo de 22 que pensa que estas crianças devem estudar na escola do ensino especial; 4 referem que não estamos preparados para a inclusão; e outros 4 indicam que dificultará o processo do ensino e aprendizagem.

Estas respostas e outras mostram que um número de professores, num total de 35, não tem conhecimento sobre a inclusão e as vantagens que pode trazer à escola do ensino geral.

Tabela 12- Condições necessárias para apoio às crianças com NEE

Tipologia de respostas	Frequência	%
Formação e capacitação dos professores	19	22,0
Equipar as escolas com material especializado	1	1,1
Infraestruturas adequadas - acessibilidades	6	6,9
Recursos didático - pedagógicos	17	19,7
Recursos financeiros	10	11,6
Construção de salas anexas	3	3,4
Aumento de salas de aulas, rácio aluno-professor	3	3,4
Construção de uma escola especial	16	18,6
Apoio familiar e da escola	5	5,8
Informar e sensibilizar os pais e encarregados de educação	1	1,1
E necessidades de outros especialistas nas escolas	1	1,1
NR	4	4,6
Total	86	100

No entender dos professores inquiridos (Tabela 12), as condições necessárias para apoiar as crianças com necessidades educativas especiais são várias, entre as quais: a formação e capacitação do professores (19); recursos didático-

pedagógicos (17); recursos financeiros (10); construção de uma escola especial (16); infraestruturas adequadas - acessibilidades (6); apoio familiar e da escola (5); 4 professores não responderam; 3 referiram a construção de mais salas de aulas (rácio aluno-professor); 3 a construção de salas anexas; outros apontam a necessidade de outros especialistas nas escolas (1); de informar e sensibilizar os pais e encarregados de educação (1) e equipar as escolas com material especializado (1).

Relativamente às opiniões dos professores, há um grupo de 63 que responderam que com melhores recursos disponíveis poderiam apoiar estas crianças nas escolas do ensino geral, e outro grupo, num número de 19, remete o problema para outras escolas.

1.3. Atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE

No que toca à terceira parte do questionário aplicado, o mesmo é constituído por 26 itens numa escala de atitudes sobre várias afirmações relativas à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino geral. As respostas enquadraram-se na seguinte escala: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; e 4- Concordo totalmente.

Tabela 13- Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a assistir às aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	25	29,1
Discordo	15	17,4
Concordo	32	37,2
Concordo totalmente	14	16,3
Total	86	100.0

Em relação a este item apurou-se que 46 professores inquiridos concordam com esta afirmação e 40 discordam.

Tabela 14- Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricular os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	16	18,6
Discordo	21	24,4
Concordo	37	43,0
Concordo totalmente	12	14,0
Total	86	100.0

Observa-se que a maioria dos professores tem uma posição de concordância face ao nível de informação para matricular os filhos na escola do ensino geral (49).

Tabela 15- Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre considerada, independentemente das dificuldades que o aluno tiver

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	15	17,4
Discordo	22	25,6
Concordo	38	44,2
Concordo totalmente	11	12,8
Total	86	100.0

Relativamente aos dados reportados na Tabela 15, 49 professores mostram a sua concordância e 37 a sua discordância.

Tabela 16- Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	12	14,0
Discordo	33	38,4
Concordo	35	40,7
Concordo totalmente	6	7,0
Total	86	100.0

Neste item averiguou-se uma distribuição mais equitativa das opiniões dos professores entre discordância (45) e a concordância (41).

Tabela 17- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino e aprendizagem de todos os alunos

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	17	19,8
Discordo	15	17,4
Concordo	35	40,7
Concordo totalmente	19	22,1
Total	86	100.0

Quanto a esta questão, as opiniões dos professores manifestam, maioritariamente, uma concordância (54).

Tabela 18- Dar aula com alunos com NEE “deficiência” na turma dos alunos “normais”, tem efeitos negativos no desenvolvimento geral dos alunos deficientes

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	21	24,4
Discordo	25	29,1
Concordo	20	23,3
Concordo totalmente	20	23,3
Total	86	100.0

Já neste item, os professores inquiridos repartem a sua opinião, sendo que 46 discordam e discordam totalmente e 40 concordam e concordam totalmente.

Tabela 19- Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	23	26,7
Discordo	23	26,7
Concordo	25	29,1
Concordo totalmente	15	17,4
Total	86	100.0

Também se nota uma posição dos professores inquiridos dividida com uma diferença mínima sendo que 46 discordam e discordam totalmente e 40 concordam e concordam totalmente.

Tabela 20- Os alunos com NEE “deficiência” devem estudar e permanecer na mesma escola, com os alunos “normais”, mas em salas anexas

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	22	25,6
Discordo	19	22,1
Concordo	27	31,4
Concordo totalmente	18	20,9
Total	86	100.0

No que toca a esta questão, 45 professores concordam e 41 discordam.

Tabela 21- Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	6	7,0
Discordo	7	8,1
Concordo	27	31,4
Concordo totalmente	46	53,5
Total	86	100.0

A maioria dos professores inquiridos (63) concordam e concordam totalmente com a asserção apresentada na Tabela 21.

Tabela 22- Um aluno com NEE “deficiência” manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma da escola do ensino geral

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	14	16,3
Discordo	25	29,1
Concordo	31	36,0
Concordo totalmente	16	18,4
Total	86	100.0

Perante a informação acima exposta, 47 professores concordam e concordam totalmente.

Tabela 23- O estado investe pouco dinheiro e recursos no atendimento dos alunos com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	11	12,8
Discordo	9	10,5
Concordo	31	36,0
Concordo totalmente	35	40,7
Total	86	100.0

Uma opinião de concordância e concordância total é manifestada por 66 professores, no item apresentado na Tabela 23.

Tabela 24- Os professores conhecem a legislação em vigor em Educação Especial

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	8	9,3
Discordo	26	30,2
Concordo	32	37,2
Concordo totalmente	20	23,3
Total	86	100.0

Diante desta opinião, a maioria dos inquiridos, num número de 52, manifestam a sua concordância.

Tabela 25- Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	3	3,5
Discordo	3	3,5
Concordo	21	24,4
Concordo totalmente	59	68,6
Total	86	100.0

Uma posição de concordância total é apresentada por 80 professores (Tabela 25).

Tabela 26- Os alunos com NEE “deficiência” incluídos na escola, serão isolados socialmente pelos alunos “normais”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	30	34,9
Discordo	35	40,7
Concordo	16	18,6
Concordo totalmente	5	5,8
Total	86	100.0

Ao nível desta questão, os professores (65) exprimem uma clara opinião de discordância.

Tabela 27- O isolamento do aluno com NEE “deficiência”, tem um efeito negativo no seu desenvolvimento social e emocional

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	7	8,1
Discordo	9	10,5
Concordo	33	38,4
Concordo totalmente	37	43,0
Total	86	100.0

São 70, os professores inquiridos que emitem uma opinião de concordância e concordância total.

Tabela 28- A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	24	27,9
Discordo	34	29,5
Concordo	22	25,6
Concordo totalmente	6	7,0
Total	86	100.0

No que respeita a este item, a maioria dos professores, num total de 58, manifesta a sua discordância.

Tabela 29- Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	32	37,2
Discordo	35	40,7
Concordo	13	15,1
Concordo totalmente	6	7,0
Total	86	100.0

Quanto a esta afirmação, nota-se uma clara discordância de 67 docentes.

Tabela 30- A conduta dos alunos com NEE “deficiência” na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	26	30,2
Discordo	47	54,7
Concordo	11	12,8
Concordo totalmente	2	2,3
Total	86	100.0

O mesmo acontece neste item, com grande parte dos inquiridos a darem o seu parecer de discordância total (73).

Tabela 31- Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos do ensino geral na turma são apropriadas para os alunos com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	22	25,6
Discordo	40	46,5
Concordo	20	23,3
Concordo totalmente	4	4,7
Total	86	100.0

Similarmente nesta questão, a maioria dos professores (62) discordam e discordam totalmente.

Tabela 32- A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	35	40,7
Discordo	25	29,1
Concordo	20	23,3
Concordo totalmente	6	7,0
Total	86	100.0

Igualmente, 60 dos inquiridos discordam totalmente desta afirmação.

Tabela 33- Na minha escola, os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com NEE “deficiência” são importantes na sala de aula

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	26	30,2
Discordo	23	26,7
Concordo	28	32,6
Concordo totalmente	9	10,5
Total	86	100.0

Também neste âmbito, os inquiridos apresentam a sua discordância, num total de 49.

Tabela 34- Na minha escola, a tecnologia é adequada para aumentar as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	38	44,2
Discordo	28	32,6
Concordo	16	18,6
Concordo totalmente	4	4,7
Total	86	100.0

Face à questão em referência, 66 professores discordaram ou discordaram totalmente.

Tabela 35- Os alunos com NEE “deficiência” monopolizam o tempo do professor, o que prejudica o desenvolvimento e aprendizagem dos outros alunos

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	21	24,4
Discordo	29	33,7
Concordo	24	27,9
Concordo totalmente	12	14,0
Total	86	100.0

A discordância também surge nesta afirmação, na qual 50 professores tiveram a mesma resposta, discordando.

Tabela 36- A frequência das aulas pelos alunos com NEE “deficiência”, na turma da escola do ensino geral é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	7	8,1
Discordo	20	23,3
Concordo	36	41,9
Concordo totalmente	23	26,7
Total	86	100.0

Já neste item, a maioria dos professores (59) declara a sua concordância e concordância total.

Tabela 37- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” implicará uma nova preparação dos professores da escola

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	4	4,7
Discordo	13	15,1
Concordo	39	45,3
Concordo totalmente	30	34,9
Total	86	100.0

Relativamente a este assunto, a maioria dos inquiridos expuseram uma opinião de concordância (69).

Tabela 38- A inclusão de alunos com NEE “deficiência” promoverá a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos

Escala	Frequência	%
Discordo totalmente	6	7,0
Discordo	12	14,0
Concordo	32	37,2
Concordo totalmente	36	41,9
Total	86	100.0

Sucedeu igualmente nesta afirmação com um número de 68 professores a concordarem.

Na tabela seguinte apresenta-se uma síntese dos resultados explanados anteriormente.

Tabela 39- Percentagem das afirmações concordantes e discordantes dos inquiridos

Afirmações	Concordância e concordância total	Discordância e discordância total
1- Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a assistir às aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”.	53,5%	xxxxxxxxxx
2- Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver.	57%	xxxxxxxxxx
3- Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre considerada, independentemente das dificuldades que o aluno tiver.	57 %	xxxxxxxxxx
4- Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	xxxxxxxxxx	52,4 %
5- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos.	62,8 %	xxxxxxxxxx
6- Dar aula com alunos com NEE “deficiência” na turma dos alunos “normais”, tem efeitos negativos no desenvolvimento geral dos alunos deficientes.	xxxxxxxxxx	53,5 %
7- Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas.	xxxxxxxxxx	53,4 %
8- Os alunos com NEE “deficiência” devem estudar e permanecer na mesma escola, com os alunos “normais”, mas em salas anexas.	52,3 %	xxxxxxxxxx
9- Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial.	84,9 %	xxxxxxxxxx
10- Um aluno com NEE “deficiência” manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma da escola do ensino geral.	54,4 %	xxxxxxxxxx
11- O estado investe pouco dinheiro e recursos no atendimento dos alunos com NEE “deficiência”.	76,7 %	xxxxxxxxxx
12- Os professores conhecem a legislação em vigor em Educação Especial.	60,5 %	xxxxxxxxxx
13- Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”.	93 %	xxxxxxxxxx
14- Os alunos com NEE “deficiência” incluídos na escola, serão isolados socialmente pelos alunos “normais”.	xxxxxxxxxx	75,6 %
15- O isolamento do aluno com NEE “deficiência”, tem um efeito negativo no seu desenvolvimento social e emocional.	81,4 %	xxxxxxxxxx
16- A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE “deficiência”.	xxxxxxxxxx	57,4 %
17- Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE “deficiência”.	xxxxxxxxxx	77,9 %

18- A conduta dos alunos com NEE “deficiência” na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos.	xxxxxxxxxx	84,9 %
19- Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos do ensino geral na turma são apropriadas para os alunos com NEE “deficiência”.	xxxxxxxxxx	72,1 %
20- A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”.	xxxxxxxxxx	69,8 %
21- Na minha escola, os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com NEE “deficiência” são importantes na sala de aula.	xxxxxxxxxx	56,9 %
22- Na minha escola, a tecnologia é adequada para aumentar as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”.	xxxxxxxxxx	76,8 %
23- Os alunos com NEE “deficiência” monopolizam o tempo do professor, o que prejudica o desenvolvimento e aprendizagem dos outros alunos.	xxxxxxxxxx	58,1 %
24- A frequência das aulas pelos alunos com NEE “deficiência”, na turma da escola do ensino geral é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.	68,3 %	xxxxxxxxxx
25- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” implicará uma nova preparação dos professores da escola.	80,2 %	xxxxxxxxxx
26- A inclusão de alunos com NEE “deficiência” promoverá a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	79,1 %	xxxxxxxxxx

Relativamente às percentagens das afirmações da Tabela 39, no que concerne os 26 itens, os participantes, concordaram e também discordaram.

Embora existam problemas endógenos (internos) nos itens (2,3,4,5,6,7,8,9,10,14,15,16,18,19,23,24,26) e exógenos (externos) nos itens (1,11,12,13,17,20,21,22,25) que podem ser solucionados ao nível da escola pelos gestores e professores e outros que podem ser resolvidos ao nível do Ministério de Educação de Angola, através do governo Provincial da Lunda-Norte, da Administração Municipal do Cambulo e da Repartição Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do Cambulo. Essas barreiras ou problemas impedem as escolas de serem verdadeiramente de todos e para todos.

No entanto, não basta concordar ou discordar, mas que sejam criadas as condições para que todos os alunos possam assistir às aulas nas turmas das escolas do ensino geral.

A colocação de um aluno com necessidades educativas especiais nas turmas destas escolas, sem os serviços e apoios de que necessitam é, de acordo com

Correia (2008), uma “educação irresponsável”, porque a inclusão é um processo que exige serviços adequados e de qualidade (Correia, 2013).

A ausência de condições nas escolas do ensino geral inquiridas, no Município do Cambulo, na província da Lunda-Norte e ausência de materialização das políticas legisladas para a inclusão, ou a inexistência de políticas concretas, ajudam e obrigam os professores a ter uma atitude intermédia ou mesmo segregadora e de exclusão conforme mostram os itens 8, 9, e 10 da mesma tabela.

Relação dos resultados com as hipóteses formuladas

Tendo em conta as opiniões expressas pelos professores de acordo com o teste (T-Student) realizado, ao nível da categoria género não foram encontradas diferenças nas médias entre o grupo 1- masculino e o grupo 2- feminino. Assim o primeiro grupo teve uma média de ($\mu=66,65$) e o segundo teve a média de ($\mu=66,65$), sendo que o nível de significância é de ($\text{sig}=0,999$).

Apesar de se verificar resultados não significativos estatisticamente, constatou-se que os professores apresentam atitudes razoáveis ou intermédias, face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, pelo que este resultado nos permitiu aceitar a hipótese nula (H_0), oposto à nossa hipótese de partida que afirmava “o género influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

No entanto, diante destes resultados permitiu-nos também concluir que, tanto o género masculino como feminino têm a mesma opinião sobre atitude face às questões levantadas na categoria género. Este posicionamento, deve-se a vários fatores quer endógenos, quer exógenos que afetam as escolas do ensino geral no Município do Cambulo.

Relativamente ao escalão etário-idade, e de acordo com os dados estatísticos obtidos (ANOVA), verificou-se que existem algumas diferenças mínimas entre as médias de cada grupo dos professores, (1- $\mu=68$ com uma idade igual ou inferior a 25 anos; 2- $\mu=65,88$ entre 26 a 31 anos; 3- $\mu= 64,07$ entre 32 a 36 anos; 4- $\mu=69,89$ entre 37 a 41 anos; 5- $\mu=66,10$ entre 42 a 46 anos; 6- $\mu=67,69$ superior

ou igual a 47 anos) o nível de significância é de ($\text{sig}=0,752,$) o que não é significativo, o que nos permitiu aceitar a hipótese nula (H_0) contrariando a nossa hipótese de partida “o escalão etário-idade influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Embora existam algumas diferenças mínimas entre as médias de cada grupo, a conceção dos professores concernente à inclusão escolar é exatamente igual em todos escalões etários, ou seja, os mais novos pensam exatamente como os mais velhos, o que demonstra que a atitude dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especial é razoável.

Assim, entende-se que os mais novos entraram no setor da educação com o nível médio concluído ou com um conhecimento mais atualizado do que os mais velhos, tendo em conta a implementação da escola de formação de professores do Cambula desde 2006, atualmente designada como magistério primário.

Quanto aos mais velhos, entende-se que alguns entraram no setor da educação com um nível muito baixo de conhecimentos, por inexistência na altura de uma instituição do ensino médio o que fez com que as suas competências ficassem ultrapassadas com o tempo, ou seja os mais velhos têm uma formação um pouco mais antiga.

Com o surgimento das instituições do ensino médio já referido anteriormente e o núcleo da Escola Superior Pedagógica do Dundo, no Município do Cambulo, fez com que muitos dos professores mais velhos e os jovens estudassem e atualizassem os seus conhecimentos académicos e pedagógicos.

Mas, tanto nos mais novos como nos mais velhos, entendemos que há necessidade de se investir mais ao nível da formação, informação e da sensibilização no que concerne à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola do ensino geral.

No que toca às habilitações académicas os testes realizados (ANOVA), mostram-nos que nas médias constatadas em cada grupo de professores, existem diferenças mínimas sendo que (1- formação de base $\mu= 66,17$; 2- nível médio $\mu= 65,54$; 3- bacharelato $\mu= 67,10$; 4- nível de licenciatura $\mu= 68,23$), o

nível de significância ($\text{sig}=0,757$) não é significativo, o que nos permitiu aceitar a hipótese nula (H_0) e rejeitar a hipótese de partida “as habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Assim sendo, as habilitações académicas não influenciam favoravelmente, na atitude dos professores face à inclusão escolar, ou seja, os professores com as habilitações de base, médio, bacharelato e licenciatura têm uma conceção razoável sobre a inclusão.

No que concerne à formação específica em educação especial, de acordo com (T-Student) os dois grupos os professores com especialização em educação especial e os que não têm essa especialização também apresentam uma diferença mínima nas médias, sendo que no primeiro é de ($\mu= 67,89$) e o segundo é de ($\mu= 66,51$) e o nível de significância é de ($\text{sig}=0,677$) o que não é significativo e fez com que se aceitasse a hipótese nula (H_0) contrariando a hipótese de partida que diz que “a formação específica em educação especial, influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Independentemente dos professores possuírem ou não formação específica em educação especial, todos pensam da mesma maneira, ou seja, têm uma atitude razoável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

No que tange à categoria profissional, depois de ter sido feita a análise estatística (ANOVA), constatou-se que existe uma diferença mínima nas médias, que não influenciam nos resultados de cada grupo (1- ensino primário auxiliar a $\mu= 64,36$; 2- ensino primário diplomado a $\mu= 64,90$; 3- primeiro ciclo diplomado a $\mu= 69$ 4- segundo ciclo diplomado a $\mu= 63,33$ e o nível de significância $\text{sig}=0,147$) o que não é significativo, pelo que se aceitou a hipótese nula (H_0) e rejeitou-se a hipótese de partida “a categoria profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Por esta razão as categorias profissionais dos professores, têm uma influência razoável. No entanto, muitos professores apesar de estarem numa boa categoria

demonstram desmotivação, porque muitas vezes os seus escalões não correspondem ao tempo de serviço e ao nível académico. Sendo assim, nota-se que o quarto grupo apesar de estar numa boa categoria, apresenta uma média mais baixa, sendo expectável o contrário.

Já para o subsistema de ensino, após a realização do teste (T-Student), constatou-se que as médias dos dois grupos é de ($\mu = 65,86$ para os professores que lecionam no ensino primário e de $\mu = 67,22$ para os professores que lecionam no primeiro ciclo) e o nível de significância é de ($\text{sig} = 0,509$) o que não é significativo, aceitando-se por isso a hipótese nula (H_0) e rejeitando-se a hipótese de partida “O subsistema de ensino em que lecionam influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

No entanto, tendo em conta os resultados, os mesmos indicam que o subsistema de ensino influencia razoavelmente as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais,

A diferença das médias que existem entre os dois grupos pode dever-se ao facto de que, no primeiro grupo, se verifica um excesso de alunos por turma em que cada professor leciona, como é o caso do ensino em monodocência, sendo que estes fatores não acontecem no segundo grupo.

De igual modo, para verificar se a experiência dos professores com alunos com NEE influencia as atitudes dos mesmos face à inclusão destes alunos, realizou-se o teste estatístico (T-Student) onde se constatou que existem diferenças mínimas entre as médias de cada grupo (1- $\mu = 70,64$ com experiência; 2- sem experiência $\mu = 65,88$), o nível de significância é de ($\text{sig} = 0,081$), que não é significativo, o que nos permite assumir a hipótese nula (H_0) e rejeitar a hipótese de partida “a experiência na docência com alunos com Necessidades Educativas Especiais influencia as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”. Contudo, conclui-se que a experiência na docência influencia razoavelmente as atitudes dos professores.

2. Discussão dos Resultados

De acordo com os objetivos e hipóteses formulados no presente estudo, procurou-se discutir os dados analisados anteriormente.

- **Objetivo:** Saber a opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Na análise descritiva previamente realizada, sobre as variáveis, no que respeita ao pensamento dos professores concernente à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, é de salientar que os participantes tiveram uma resposta genérica, defendem que: os alunos devem aprender juntos, e é necessário incluirmos estes alunos porque têm sido excluídos, a inclusão ensina-nos a viver na diferença e poderá provocar melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Como refere Rodrigues (2006, p.5) “ser diferente é uma característica comum, não só os alunos são diferentes, mas também os professores”.

Estas respostas mostram que os professores têm um certo conhecimento sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas nos complexos escolares onde lecionam e perspetivam as vantagens que tal situação pode proporcionar na escola do ensino geral.

Embora a maioria dos professores inquiridos afirme que todos os alunos devem aprender juntos, também há outros que pensam que estes alunos devem estudar na escola do ensino especial, sublinhando que, “não estamos preparados para a inclusão”, e que “a inclusão dificultará o processo do ensino e aprendizagem”. Ora como se realça no parecer do Conselho Nacional de Educação de Portugal, “a exclusão destas crianças da escola do ensino geral constitui uma forma de *apartheid*” (CNE, 1999, p.25).

Tal como foi referido na primeira parte deste trabalho, a inclusão nasce com o fim de inserir as crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino geral, unifica em simultâneo o tempo e o espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. “A educação inclusiva

hoje não se justifica apenas porque é eficaz, mas na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano (CNE,1999, p.25)”.

Ainda de acordo com o parecer acima citado, embora os professores defendam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino geral, evidenciam igualmente as condições necessárias para a sua materialização.

Essas condições apontadas pelos professores, passam pelos recursos didático-pedagógicos, recursos financeiros, formação e capacitação dos professores, infraestruturas adequadas (acessibilidades), apoio da família e da escola, aumento de salas de aulas (rácio aluno-professor), necessidades de outros especialistas nas escolas, informação e sensibilização dos pais e encarregados de educação e o equipar das escolas com material especializado. Outros professores apontam como condições, a construção de escolas especiais, ou de salas anexas, esses, são os que acreditam num sistema de ensino segregador.

A formação e capacitação contínua dos professores constitui uma das bases mais importantes para a mudança da escola e para a eleição de valores e práticas inclusivas.

Conforme refere Lopes (2015, p. 187) “uma escola para todos remete-nos para uma alteração quanto aos procedimentos e práticas educativas, não devendo os docentes inquietarem-se somente com a transferência do saber, mas antes criar as condições e estratégias adequadas para irem ao encontro das distintas aptidões”.

- **Objetivo:** Conhecer as atitudes dos professores sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

De forma agregada, tendo em consideração todos os dados reunidos em consonância com o estudo descritivo realizado antes, sobre todas as variáveis, achou-se conveniente analisar as atitudes dos professores inquiridos face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nos dados apresentados na tabela número 39 confirma-se uma percentagem maior de concordância e concordância total na maioria dos itens da escala com

um número de 16, e também a existência de outras afirmações de que os professores discordam e discordam totalmente com um número de 10.

- **Objetivo:** Analisar as dificuldades dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

A educação inclusiva representa, pois, uma rutura com os valores da escola tradicional e segregadora, porque quebra com os conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno padrão, de escola como estrutura de reprodução, factos que ainda são uma realidade nas escolas do ensino geral do Município do Cambulo, na Província da Lunda-Norte em Angola.

A manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática de organização, o rácio alunos professor, constituem os fatores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal-estar que se vive nas escolas e, como consequência, para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu funcionamento. A inclusão de todos os alunos nesta matriz pedagógica é responsável pela exclusão de muitos alunos com necessidades educativas especiais.

As escolas do ensino geral do Município do Cambulo, massificaram-se sem se democratizar, ou seja, sem criarem estruturas adequadas (acessibilidades) ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos: humanos (não só professores, mas também outros técnicos); financeiros (o estado investe pouco para atender os alunos com NEE); pedagógico/didáticos (no geral e específicos para os alunos com NEE); tecnológicos (adequados para os alunos com NEE e não só) e modelos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

Diante das situações anteriormente narradas, muitos dos professores dizem que dar aulas ao aluno com NEE numa turma dos alunos “normais” prejudica o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com NEE, estes mesmos alunos monopolizam o tempo do professor e prejudicam também o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos “normais”

- **Objetivo:** Identificar as necessidades de formação dos professores para uma educação inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Embora muitos professores em exercício tenham uma atitude razoável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em geral não possuem as competências ou atitudes que são requeridas numa perspetiva de educação inclusiva, sendo assim, torna-se crucial a formação contínua dos mesmos, considerando que a eles cabe o papel principal como agente de mudança.

A formação é uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas. A educação inclusiva, não pode funcionar numa escola tradicional. A melhoria da escola e da educação não podem ser feitas sem investimentos capazes, decididos e competentes na formação dos professores.

Entretanto, os professores do ensino geral dos complexos escolares do Município de Cambulo, necessitam de desenvolver várias competências que lhes permitam “responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas ou favoráveis aos princípios da inclusão” (Correia, 2008).

Estas competências devem ser desenvolvidas em várias áreas como: “conceito em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socio educativas, adaptação curricular, metodologia de intervenção” (Mesquita & Rodrigues 1994, citados por Morgado, 2003, pp.132-133). E outras áreas de trabalho como:

- Cooperação com outros professores, o que permitirá a melhoria do processo do ensino e aprendizagem e o próprio desenvolvimento profissional dos professores;
- Conhecimento da tecnologia de informação, o que implicará a necessidade de os professores serem formados numa perspetiva de teoria e prática para poderem adaptar-se à sociedade do conhecimento.
- Trabalho com as comunidades e com os pais e encarregados de educação.

A formação sistemática e consistente é uma das medidas para que a inclusão possa efetuar o progresso nas escolas do ensino geral, no Município de Cambulo.

Conclusão

A problemática das populações especiais e do respeito pela diferença em várias sociedades do mundo é ainda um dos assuntos que merece muito trabalho e debate para que se possa ver resolvida. O Município do Cambulo na Província da Lunda-Norte em Angola, não está ausente desta realidade, sendo que a “igualdade de oportunidades tem de ser um facto e este deve começar pelo sistema educativo” (Santos & Morato, 2002, p.225). A educação e o ensino são a esperança para o Município de Cambulo se tornar mais justo, mais equilibrado, sem tanta desigualdade. A escola é confrontada com esta responsabilidade e este desafio.

Estamos cientes que as soluções nem são simples nem otimistas, uma vez que os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam do ensino ministrado nas escolas do ensino geral quando existe uma coerência entre as suas características, as necessidades, as expectativas, atitudes dos professores e os apoios adequados.

A presente investigação teve como objetivo geral compreender as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, no complexo escolar do Município do Cambulo, na Província da Lunda-Norte em Angola. O estudo das atitudes tem despertado o interesse por parte de muitos investigadores por ser uma condição fundamental para o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais e não só.

A comunidade educativa deve perceber que a sua atitude face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais faz toda a diferença, influenciando positivamente ou negativamente o desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal. De acordo com as respostas dadas pela maioria da amostra no que se refere às variáveis independentes, traçou-se um perfil e constatou-se que a maioria dos professores são do género masculino, têm uma idade superior ou

igual a 47 anos, possuem habilitações académicas de nível médio e não têm especialização em educação especial. Trata-se de um grupo de professores com uma categoria profissional do 1º ciclo diplomado e que lecionam no primeiro ciclo com uma experiência entre 5 a 10 anos, em que a experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais é inferior a 5 anos.

Relativamente à segunda parte, de acordo os resultados obtidos por intermédio do questionário, concluiu-se igualmente que a maioria dos professores possuem um certo conhecimento sobre a inclusão e as vantagens que pode proporcionar na escola do ensino geral. Apesar de revelarem este conhecimento, ainda há outros que pensam que estas crianças devem estudar na escola do ensino especial, demonstrando, assim, o seu desconhecimento sobre a importância da inclusão e não perspectivando os efeitos positivos que a mesma pode trazer a toda a comunidade educativa (alunos, professores, famílias, sociedade em geral).

De todos os contributos dos professores para a construção de uma escola inclusiva, a maioria dos professores responderam que as condições necessárias para apoiar as crianças com necessidades educativas especiais devem ser a formação e capacitação dos professores, recursos didático-pedagógicos, recursos financeiros, acessibilidade, apoio familiar, rácio alunos professor. E para uma escola exclusiva ou segregadora, outros responderam que, se deve construir uma escola especial, construção de salas anexas.

Relativamente à terceira parte do instrumento de medição aplicado neste estudo e tendo em conta os procedimentos estatísticos, criou-se uma nova variável (variável total), na qual os 26 itens foram agrupados numa dimensão favorável ou positiva, e uma dimensão menos favorável ou negativa. Entre as duas dimensões existe ainda uma outra dimensão a intermédia ou razoável. Na sua globalização, esta escala varia entre 26 ($=26 \times 1$); 52 ($=26 \times 2$); 78 ($=26 \times 3$) e 104 ($=26 \times 4$) pontos. Na dimensão mais favorável ou positiva, foram considerados os itens (1,2,3,4,5,12,13,15,17,19,20,21,22,24,25,26) e na menos favorável ou negativa, integraram-se os itens (6,7,8,9,10,11,14,16,18,23).

Assim sendo, no que concerne às conclusões dos resultados das opiniões expressas pelos professores, tendo em conta as hipóteses formuladas, os

professores revelaram ter uma atitude razoável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, o que não significa a irrelevância deste estudo, antes pelo contrário, o mesmo fornece caminhos para que os professores tenham uma atitude mais favorável face à inclusão dos alunos com NEE nas escolas do ensino geral no Município de Cambulo.

Limitações do estudo

Uma das limitações verificada neste estudo, relaciona-se com o facto de não se ter inquirido um número mais alargado de professores noutros complexos escolares do Município.

Outra das limitações decorre da utilização de apenas um tipo de instrumento de recolha de dados e somente dirigido aos professores, o que à partida impossibilitou a triangulação de dados com o grupo de participantes inquiridos e também comparar as suas opiniões e atitudes com a de outros agentes educativos.

Gostaríamos de ter tido uma amostra mais alargada e um maior número de complexos escolares envolvidos e usado outras técnicas de recolha de dados, como entrevistas ao Diretor Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e aos Diretores dos complexos escolares. Teria sido igualmente interessante a aplicação de questionários aos alunos. Sem dúvida, que todo este conjunto de dados tornaria a pesquisa mais robusta, mas impossível de operacionalizar no tempo académico a ela destinado.

Recomendações para estudos futuros

Tendo em conta tudo o que atrás ficou dito, estamos cientes que as soluções nem são simples nem otimistas, uma vez que, a formação que os professores têm tido não se mostra adequada no sentido de fornecer informação, competências para a inclusão, nem no desenvolvimento da mudança para uma atitude mais favorável face aos alunos com necessidades educativas especiais.

A maioria dos professores acreditam no conceito de inclusão, mas verificam-se alguns receios porque, não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para que a inclusão seja implementada com sucesso.

Mas é caminhando que se faz o caminho, ainda há um caminho longo a percorrer, a inclusão é um processo. No futuro, seriam indispensáveis estudos mais abrangentes, onde poderíamos ter em conta alguns dos elementos fundamentais para a inclusão: os pais ou encarregados de educação, a escola, os alunos e a comunidade envolvente e, assim, analisarmos as atitudes de todos face à inclusão com mais abrangência e profundidade.

Bibliografia

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Gaia: Editora Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – uma guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional /UNESCO.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, N. (2015). *O profissional e educação especial – uma bordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Careto, D. C. E. (2016). *As atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto politécnico de Beja. Documento não publicado.
- Caracóis E. M.F. M. (2003). As características psicológicas dos professores e as crianças com necessidades educativas especiais. *Revista o Professor*, nº 81, pp. 8-25.
- Chaves, A. A. (2006). A Inclusão dos alunos com Necessidades educativas Especiais - Atitudes dos Professores do Ensino Regular. *Revista Espaço*, nº1, pp. 236-239.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C.P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teorias e práticas*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Dias, M. M.C.B.S. (1999). *A imagem no Ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Editora Casa do Professor.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2012). *Dicionário*. Porto: Porto Editora.
- Diário da República I série nº 170 (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação nº 17/16 de 7 de outubro*. Luanda: Ministério da Educação.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Editora Afrontamento.
- Fortin, M. F., Côte, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Editora Lusodidacta.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, Volume XVI*, nº 1, 5 -20.
- Gouthier, B. (2003). *Investigação Social - da problemática à colheita de dados*. Loures: Editora Lusociência.
- Hill, M., & M.Hill, A. (2016). *Investigação por questionário*. Lisboa: Editora Sílabo, Lda.
- Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE) (2006). *Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007-2015*. Luanda. <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angolaestrategiapaeducacaoespecial.pdf>Educacional.
- Kafrouni, R., & Sousa, M. A. G. (2001). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso 1. *Revista Interação* nº 5, 31- 46.
- Kauffman, J. M., & Lopes J. A. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrio edições.
- Lopes, C. & Alves, S. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para todos - Uma Escola de Qualidade*. Braga: Companhia Editora do Minho.
- Lopes, C. (Coord.) (2015). *Manual de Educação de Infância - O Mundo de Palmo e Meio*. Moscavide: Edição FEC – Fundação Fé e Cooperação.

- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa- Planeamento e execução de pesquisa - amostragem e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Editora: Edições Sílabo, Lda
- MED (Ministério de Educação de Angola) (s.d.a). *Projeto da política Nacional de Educação Especial orientada para a inclusão escolar*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2006). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial 2007-2015*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2010a). *Reflexões sobre currículo: currículo, alfabetização e letramento*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2010b). *Reflexões sobre currículo: currículo e processos de aprendizagem*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2010c). *Reflexões sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2010d). *Reflexões sobre currículo: currículo e temporalidade humana no quotidiano da escola*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2010e). *Reflexões sobre currículo: currículo e avaliação das aprendizagens*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2010f). *Reflexões sobre currículo: currículo e educação especial*. Luanda: MED.
- MED (Ministério de Educação de Angola) (2014). *Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial*. Luanda: MED.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e diferença*. Lisboa: ISPA.
- Oliveira, M.M. (2005). *Como fazer, projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. Rio de Janeiro: Editora: Campus.
- Pestana, H. M., & Gageiro, J.N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa. Editora: Edições Sílabo, Lda

- Pereira, A. (2003). *Guia prático da utilização do SPSS - Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa. Editora: Edições Sílabo, Lda.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editor: Gradiva
- Ramos, S.T.C., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia de investigação científica*. Lobito – Angola: Escola Editora-Angola.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus editorial.
- Rodrigues, D. (2012). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ruas, J. (2017). *Manual de metodologia de investigação - Como fazer propostas de Investigação, Monografia, Dissertação e Teses*. Maputo, Moçambique: Escola Editora.
- Sampaio, C., & Morgado (2014). As atitudes dos professores do primeiro Ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Interações*, nº33, pp.163 -188.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Revista Interações*, nº 14, pp.156-184.
- Silva, M. D. O. Ribeiro, C.& Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 41. 1, pp. 53-73.
- Silva, M., & Cabrito, B. (2016). *Pensar a Educação: Seminário Sectorial*. Lisboa: Educa
- Sil, V. (2005). Comunicar/repensar a diferença – A escola, os professores e o insucesso escolar. *Revista Sonhar*, vol. I, nº 2, pp. 229-249.
- Sil. V. (2006). Comunicar/repensar a diferença-as práticas escolares, as representações sociais e a formação docente. *Revista Sonhar*, vol. II, nº 1, pp.13-22.

- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para a Educação*. São Paulo: Artes Médicas Sul LTDA.
- Torres, L. L., & Palhares, J.A. (Org.) (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Braga: Edição do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. D., & Pereira, C. M. (2012). *Se houvera quem me ensinara, quem aprendia era eu... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndice 1



QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário, tem como objetivo recolher dados sobre as opiniões dos professores do ensino primário e do primeiro Ciclo face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Município do Cambulo, na Província da Lunda Norte, em Angola. Destina-se à realização de um trabalho para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Beja.

O sucesso desta investigação depende da sua participação. Não existem respostas erradas ou certas, mas a sua opinião é importante. Para o efeito é só preencher com um (X), o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Serão confidenciais todos os dados obtidos.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração

Domingos José Quissanga

Parte I – Dados Pessoais e Profissionais

Por favor, marque co um X no quadrado que corresponde aos seus dados

Parte II – Concepções sobre a Inclusão Escolar

1 - Género		
<input type="checkbox"/> Masculino		<input type="checkbox"/> Feminino
2 - Escalão etário - Idade		
<input type="checkbox"/> Inferior ou igual a 25 anos	<input type="checkbox"/> Entre 26 a 31 anos	<input type="checkbox"/> Entre 32 a 36 anos
<input type="checkbox"/> Entre 37 a 41 anos	<input type="checkbox"/> Entre 42 a 46 anos	<input type="checkbox"/> Superior ou igual a 47 anos
3 - Habilitações Académicas		
<input type="checkbox"/> Formação base (1º ciclo)	<input type="checkbox"/> Médio	<input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura
4 - Formação Específica em Educação Especial		
<input type="checkbox"/> Com Especialização em Educação Especial		
<input type="checkbox"/> Sem Especialização em Educação Especial		
5 - Categoria Profissional		
<input type="checkbox"/> Prof.(a) do ensino primário auxiliar <input type="checkbox"/> Prof.(a) do Ensino Primário Diplomado		
<input type="checkbox"/> Prof.(a) do 1º Ciclo Diplomado <input type="checkbox"/> Prof.(a) do 2º Ciclo Diplomado		
6 - Subsistema de Ensino em que leciona		
<input type="checkbox"/> Ensino Primário		<input type="checkbox"/> Primeiro Ciclo
7 - Experiência Profissional		
<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> Entre 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/> Entre 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> Entre 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> Entre 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> Entre 26 a 30 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 31 anos		
8 - Experiência Profissional na docência com alunos com NEE “Deficiência”		
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não
9 - Se sim, quanto tempo?		
<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> 26 a 30 anos
<input type="checkbox"/> Mais de 31 anos		

1- O que pensa sobre a inclusão das crianças com NEE “deficiência” na escola do ensino geral?

2- Quais as condições que considera necessárias para o apoio a estas crianças?

Por favor, coloque um (X) por baixo da coluna que melhor descreve a sua opinião em relação às seguintes afirmações	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	1	2	3	4
1- Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas deficiências, têm o direito a assistir às aulas na turma da escola do ensino geral ou seja com os alunos que não têm NEE “deficiência”.				
2- Os pais ou encarregados de educação estão informados para matricularem os seus filhos na escola do ensino geral, independentemente da NEE “deficiência” que o aluno tiver.				
3- Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” é sempre considerada, independentemente das dificuldades que o aluno tiver.				
4- Na minha escola, a inclusão de alunos com NEE “deficiência” desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.				
5- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” na minha turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos.				
6- Dar aula com alunos com NEE “deficiência” na turma dos alunos “normais”, tem efeitos negativos no desenvolvimento geral dos alunos deficientes.				
7- Só os alunos com NEE “deficiência” ligeiras deveriam frequentar as turmas.				
8- Os alunos com NEE “deficiência” devem estudar e permanecer na mesma escola, com os alunos “normais”, mas em salas anexas.				
9- Os alunos com NEE “deficiência” obteriam mais proveito se fossem educados em instituições do ensino especial.				
10 - Um aluno com NEE “deficiência” manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma da escola do ensino geral.				
11- O estado investe pouco dinheiro e recursos no atendimento dos alunos com NEE “deficiência”.				
12- Os professores conhecem a legislação em vigor em Educação Especial.				
Parte III – Inclusão Escolar (continuação)				
Por favor, coloque um (X) por baixo da coluna que melhor descreve a sua opinião em relação às seguintes afirmações	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	1	2	3	4

13- Na sala de aula, a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”.				
14- Os alunos com NEE “deficiência” incluídos na escola, serão isolados socialmente pelos alunos “normais”.				
15- O isolamento do aluno com NEE “deficiência”, tem um efeito negativo no seu desenvolvimento social e emocional.				
16- A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE “deficiência”.				
17- Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE “deficiência”.				
18- A conduta dos alunos com NEE “deficiência” na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos.				
19- Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos do ensino geral na turma são apropriadas para os alunos com NEE “deficiência”.				
20- A minha escola está preparada para receber alunos com NEE “deficiência”.				
21- Na minha escola, os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com NEE “deficiência” são importantes na sala de aula.				
22- Na minha escola, a tecnologia é adequada para aumentar as aprendizagens dos alunos com NEE “deficiência”.				
23- Os alunos com NEE “deficiência” monopolizam o tempo do professor, o que prejudica o desenvolvimento e aprendizagem dos outros alunos.				
24- A frequência das aulas pelos alunos com NEE “deficiência”, na turma da escola do ensino geral é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.				
25- A inclusão dos alunos com NEE “deficiência” implicará uma nova preparação dos professores da escola.				
26- A inclusão de alunos com NEE “deficiência” promoverá a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.				

Muito obrigado por ter respondido a este questionário